

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

# Senta-te e Ri!

O Humor dentro da Sala de Aula

Hugo Miguel Ferreira Campos

# M

2017



**Hugo Miguel Ferreira Campos**

**Senta-te e Ri!**

**O Humor dentro da Sala de Aula**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Orientadora de Estágio, Professora Sandra Nunes.

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

junho de 2017



# Senta-te e Ri!

## O Humor dentro da Sala de Aula

Hugo Miguel Ferreira Campos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Orientadora de Estágio, Professora Sandra Nunes.

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.

### Membros do Júri

Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

Classificação obtida: 19 valores.



*“Screw the Rules! I have money!”*  
Seto Kaiba in *Yu-Gi-Oh! The Abridged Series*

Um especial agradecimento à professora Cláudia  
por me ter sugerido um fantástico tema como este.

E o meu eterno agradecimento do fundo da minha alma  
(se é que tenho uma)  
às turmas que me acompanharam durante este ano.  
Nunca vos esquecerei e obrigado  
por um dos melhores anos da minha vida.



# Índice

Resumo .....	9
Abstract.....	10
Índice de Ilustrações .....	11
A Teoria do <i>Big Bang</i> .....	12
1. Objetivos e Metodologia .....	15
2. O Enquadramento Chat... Quer dizer, Teórico.....	20
2.1. Humor é... é... hum... Pois.....	20
2.2. Até o Pai do teu Pai <sup>56</sup> já ria.....	24
2.3. Mais Vale Rir do que Chorar .....	34
2.4. O Melhor Tempero do Humor .....	40
3. O Festival .....	43
3.1. Fase I.....	43
3.2. Fase II .....	92
3.3. O que as Cobiaias dizem.....	97
A Teoria do <i>Big Crunch</i> .....	120
Bibliografia.....	125
Anexos.....	126



# Resumo

Nos dias que correm, os professores de qualquer disciplina por todo o país, entre quais os de História, enfrentam um grave problema. Mais do que nunca, os alunos cada vez menos revelam interesse e vontade em frequentar as aulas das várias disciplinas a que são obrigados, originando problemas de indisciplina e insucesso. Este relatório pretendeu descobrir se uma determinada metodologia conseguiria ser capaz de motivar os alunos para as aulas. A metodologia em questão foi o uso do humor. O sucesso desta experiência esteve dependente da aplicação de um conjunto de técnicas que visaram o cultivo do humor e do riso dentro da sala de aula através da criação de piadas e outros elementos cómicos gerados pelo professor, e também através do mesmo tipo de elementos, mas desta vez, gerados pelos alunos. No fim, eu próprio, o autor, darei o meu testemunho acerca do balanço desta experiência, mas os próprios alunos também tiveram uma palavra a dizer. Espero que este relatório sirva para demonstrar que não há mal nenhum em levar um pouco mais de humor para dentro da sala de aula.

**Palavras-chave:** humor; motivação; riso.

# Abstract

Nowadays, teachers of any kind of subject across the country of Portugal, amongst whom the ones of History, face a serious problem. More than ever, students less and less reveal interest and good will in going to the several classes of the subjects to which they are forced to, generating problems related with indiscipline and school failure. This report intends to discover if a certain methodology would be capable of motivating students to classes. The methodology in question was the usage of humor. The success of this experiment was dependent of the application of a certain group of tactics that saw the growth of humor and laughter inside the classroom through telling jokes and the creation of other comical elements by the teacher, and also through the creation of the same type of elements, but this time, created by the students. In the end, myself, the author, will give the testimony regarding the success of this experiment, but the students themselves also had a word to say. I hope this report can show that there's no evil in taking a little bit more of humor to the inside of a classroom.

**Keywords:** humor; motivation; laughter.

# Índice de Ilustrações

Fig. 1: Refeitório social russo em 1917 .....	43
Fig. 2: Alterações à última família real russa .....	44
Fig. 3: Fotografia do Domingo Sangrento de estatuto viral .....	47
Fig. 4: Cartaz russo de 1905 .....	60
Fig. 5: Exemplo do método <i>Onde está o SlenderMan?</i> .....	65
Fig. 6: Adaptação do <i>meme</i> do filme <i>Matrix</i> .....	71

# A Teoria do *Big Bang*

Setembro de 2003. Tenho 8 anos e estou a iniciar o 4.º ano de escolaridade 1.º ciclo do ensino básico. Neste ano tive quatro disciplinas: Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Física. Na primeira aula de cada disciplina, que era sempre com a mesma professora à exceção de Educação Física, a professora deu-nos um panorama geral acerca das várias matérias que íamos aprender ao longo do ano. No caso de Estudo do Meio, uma das matérias apresentadas foi a História de Portugal, uma matéria nova que nunca tínhamos aprendido até então. Nesse momento, essa matéria não me disse absolutamente nada, estava muito mais empolgado e interessado em dar continuidade ao estudo do corpo humano e outras temáticas de ciências do que propriamente em saber que ia estudar História, tal como a totalidade da minha turma. No entanto, o panorama viria a mudar.

A primeira matéria que aprendi em relação a História, ainda me lembro eu, foi a caracterização dos vários povos que habitavam a Península Ibérica muito antes dos Romanos porem cá os pés, ainda na altura dos Celtas e dos Iberos. Nesse ponto, despertara dentro de mim um pequeno interesse pela História, interesse este que foi crescendo enquanto avançávamos na matéria e que atingiu o seu auge quando abordamos o mais sagrado e glorioso tema que se pode estudar em História, a Formação de Portugal. A partir do momento em que passei a ouvir falar e a estudar a gloriosa figura de D. Afonso Henriques, não conseguia falar de mais nada a não ser de História. Já não queria saber de Biologia e Ciências, queria era História! Ficava entusiasmadíssimo sempre que sabia que íamos aprender História, e regozijava-me completamente durante as aulas enquanto a professora contava os vários episódios e eu os imaginava na minha mente. Eu até ia para casa aborrecer os meus pobres paizinhos a fazer-lhes perguntas de História e a contar-lhes a nossa magnífica História. Foi neste ponto em que decidi que o que queria ser quando fosse grande seria professor de História.

Contudo, eu era o único. Mais ninguém na minha turma partilhava o mesmo gosto pela História. Ninguém se atrevia a dizer que gostava da dita cuja, mas havia gente que se atrevia a revelar o seu desprezo pela matéria. Este cenário veio a repetir-se em anos posteriores, mas não uma, nem duas, nem três vezes, repetiu-se oito vezes. Por outras palavras, em todos os anos de escolaridade restantes, desde o 1.º ano do 2.º ciclo do ensino básico até ao 3.º ano do ensino secundário, nunca encontrei um ou uma única colega que

afirmasse que gostava de História. Mesmo os meus colegas de Humanidades no ensino secundário. Todos continuavam a dizer que não gostavam de História, sempre afirmando que a disciplina era uma grande seca e que não servia para nada. Felizmente, o meu interesse e fascínio pela História nunca foi abalado por causa destas circunstâncias, e nem os meus objetivos em tornar-me professor de História. Mas ficava intrigado. Perguntava-me o que era preciso para conseguir cultivar na mentalidade dos alunos um gosto semelhante pela História como o meu, ou pelo menos fazê-los respeitar a disciplina. Durante esses anos todos que me fazia sempre essa pergunta, mas nunca encontrava a resposta. O desinteresse dos meus colegas era de tal forma excessivo, que simplesmente não conseguia pensar numa forma de os fazer gostar de História. O meu objetivo era ser professor de História, mas não queria ensinar turmas compostas por alunos que querem ver a disciplina erradicada.

Setembro de 2012. Tenho 17 anos e estou a iniciar o primeiro passo na concretização das minhas ambições, o 1.º ano de licenciatura em História. Apesar de já começar a investir concretamente nas minhas ambições, ainda não tinha uma resposta para o problema que me assolou todos os anos passados. Seria na faculdade durante a licenciatura que iria encontrar a resposta? Também não. Passei os três anos sem me ocorrer nada, e o mestrado não ia ser diferente, ou pelo menos pensava eu...

Setembro de 2015. Tenho 20 anos e estou a iniciar o 1.º ano do mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Finalmente sou iluminado. Durante uma das avaliações à disciplina do 1º semestre, Didática da História I, que consistiu numa apresentação, eu decido fazer o que já me era corrente fazer, e faço umas quantas piaditas durante a apresentação. Piaditas estas que são bem recebidas. No final da apresentação, a professora sugere-me se eu não gostaria que o meu tema de relatório de estágio (uma coisa nada parecida com o que está a ler, mesmo nada, mas isso sou só eu dizer) no ano seguinte poderia ter como tema o humor na sala de aula. Foi aí que todas as lâmpadas do mundo se acenderam, que todas as campainhas do mundo tocaram, e todos os coros de todas as igrejas do mundo cantaram “Aleluia!” Finalmente fez-se-me luz e abri os olhos! Quando apelei à minha memória para verificar se o humor era uma possibilidade plausível para a minha demanda, recordei-me que durante a licenciatura (sim, porque durante o ensino básico e secundário isto nunca ocorreu) as aulas que eram mais ‘famosas’ entre os alunos eram as aulas do excelentíssimo professor Luís Miguel Duarte. O que é que estas aulas tinham de especial? Tinham piada, tinham humor. O professor fazia várias piadas e comentários humorísticos relacionados com a

matéria que tinha em mãos, e era um sucesso. As pessoas gostavam de ir às suas aulas, e diria até mesmo que era nas suas disciplinas em que tiravam melhores notas. Estava então decidido. O meu ano de estágio seria dedicado a investigar se o uso do humor dentro da sala de aula ajudaria ou não na resolução do problema com o qual me deparei durante toda a minha vida escolar como aluno.

Setembro de 2016. Tenho 21 anos e estou a iniciar o 2.º ano do dito mestrado, sendo também o ano de iniciação à prática profissional, por outras palavras, o início de um ano de estágio como professor. A escola que designei como local onde passar este ano foi a Escola Secundária João Gonçalves Zarco, localizada no concelho de Matosinhos, distrito do Porto, que, sem sombra de dúvidas, é a melhor escola do país (desconto pela óbvia publicidade, mas desculpe, é o que acontece quando se ouve o diretor da escola a afirmar tal argumento sempre que o vemos). Durante este ano, a docente da escola Sandra Nunes foi a pessoa encarregada de me orientar o ano inteiro como minha orientadora dentro da escola, como também fiz o sacrifício de partilhar este ano com dois dos mais aborrecidos e entediados colegas estagiários de sempre (usei ironia? não usei? quem sabe...).

Assim, as turmas que foram designadas para o encargo da professora Nunes seriam também as turmas com as quais eu teria oportunidade de trabalhar durante este ano. No total, a professora Nunes recebeu 6 turmas, em que 1 correspondia a um 7.º ano, três delas a 9.º anos, e as restantes 2 a 10.º anos do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. A professora Nunes também foi designada como diretora de turma do 7.º ano em questão, de modo a que, além de lecionar História à dita turma, também teria a oportunidade de lecionar Educação para a Cidadania. Como se pode desde já verificar, não me posso queixar da falta de diversidade de alunos. A turma de 7.º ano era, originalmente, constituída por 28 alunos, mas em meados de outubro do 1.º período, a turma recebeu mais um aluno passando para 29 elementos. No entanto, esse aluno, tão depressa apareceu como desapareceu. Menos de um mês depois de chegar à turma, foi novamente transferido para outra turma reduzindo o número de alunos da turma para o seu estado original de 28 elementos. Mais tarde, já no 3.º período, devido a problemas que não são para aqui chamados, um dos alunos teve de ser transferido da escola, reduzindo o número de elementos da turma para 27. As três turmas de 9.º ano, que passarão aqui a ser designadas como 9.º A, 9.º B e 9.º C por motivos de proteção de identidade, eram compostas por 29 elementos, 26 e outros 26 elementos, respetivamente, sem nunca haver alteração da quantidade de alunos. Os 10.º anos, que serão designados por 10.º A e 10.º B, também tiveram alterações numéricas. O 10.º A começou por ser

constituído por 26 elementos, mas antes do 1.º período acabar, uma aluna pediu transferência para o 10.º B reduzindo o 10.º A para 25 elementos. O 10.º B foi a turma mais numerosa que tive durante o ano e simultaneamente a turma que mais movimentações sofreu a nível de quantidade de elementos. Para começar, tal como já referi, ainda a meio do 1.º período a turma recebe uma aluna do 10.º A, aumentando o seu número para de 28 elementos para 29. No final do mesmo período, uma aluna é transferida para uma escola nova, voltando a reduzir o número para 28. No início do 2.º período a turma recebe não uma, nem duas, mas três alunas que vieram do curso de ciências, aumentando o número da turma para 31 elementos. A restante caracterização (personalidade, modos de comportamento, etc.) será mais oportunamente referida noutro capítulo. No total, tive a oportunidade de lecionar cerca de 166 alunos diferentes. Assim, fica apresentado o panorama em que fiquei inserido durante o ano de estágio e em que tive a oportunidade de pôr em prática as minhas ideias.

Junho de 2017. Tenho 22 anos e acabo de concluir e entregar o relatório de um ano inteiro de estágio dedicado à procura da resposta à questão: Consegue o humor motivar os alunos para as aulas de História? A esta e outras perguntas terá vossa excelência, o/a leitor/a, a oportunidade de encontrar a resposta nas linhas que se seguem.

## 1. Objetivos e Metodologia

Como, provavelmente, já deve ter percebido, este relatório de estágio gira em torno da ideia do uso e do cultivo do humor dentro da sala de aula, posteriormente verificando o seu impacto. Na minha opinião, este tema só será capaz de apresentar resultados credíveis através de um grande investimento na vertente prática. Por outras palavras, acredito que a bibliografia que possa estar relacionada com o tema não terá muito impacto neste relatório além da simples situação de fornecer algumas considerações a ter. Por isso, não se espante se acreditar que o capítulo teórico deste relatório seja inferior aos capítulos práticos, como também o capítulo teórico concentrar-se-á nos aspetos e nas obras que considere de maior relevância para ajudar a desenvolver este relatório. Esta ideia de ter o enquadramento teórico bastante reduzido quando comparado com o prático também se deveu ao facto de a bibliografia existente relativa ao tema ser relativamente rara.

Quais são, então, os objetivos concretos deste relatório? Os objetivos não são em grande quantidade nem muito extensos, pois acredito que os objetivos que um relatório destes pode ter são bastante simples e lineares. Contudo, o grande objetivo deste trabalho já ficou claro com a Introdução: é o de encontrar uma forma eficaz de motivar a totalidade dos alunos para as aulas de História, sendo que a forma a testar neste relatório é a prática do humor dentro da sala de aula. Quando falo de alunos motivados, refiro-me a alunos que desejem estar nas aulas de História e com vontade de aprender. No entanto, este grande objetivo não deixa de ter outros objetivos subjacentes, podemos chamá-los de *sub-objetivos*, sendo esses mesmos que irei já de seguida expor e brevemente explicar.

O primeiro sub-objetivo que revelaria é o objetivo de aumentar os níveis de informalidade entre professor e alunos, lá está, através do uso do humor. Acredito que a concretização deste objetivo pode ser benéfica tanto para alunos como professores devido à experiência que tenho. Nos vários anos de escolaridade pelos quais passei, pude notar que a turma trabalhava melhor e adquiria melhores resultados quando aquela ‘linha’ que separa um aluno de um professor era sinuosa e pouco perceptível. Mas quando o contrário ocorria, em que essa ‘linha’ era clara e bem definida, em que o papel do aluno e do professor era claro e rigoroso, o nível de trabalho e desempenho da turma era, regra geral, pior. Por isso, o sucesso deste objetivo beneficia os alunos na questão de obterem melhores resultados e beneficia os professores na questão de terem uma relação muito mais próxima e saudável com os alunos em que, conseqüentemente, só o ajudará a desempenhar com maior qualidade e gosto o seu trabalho. E a pergunta é: Haverá melhor maneira de concretizar este sub-objetivo através do uso do humor?

O segundo sub-objetivo deriva do primeiro, sendo ele a intenção de inspirar os alunos a cultivarem um pouco mais o humor nas suas vidas. Não há dúvidas. Qualquer professor acabará sempre por encontrar uma turma que contém alunos emocionalmente perturbados pelas mais variadas razões, ou que tenham problemas de socialização. Normalmente, este tipo de aluno costuma não revelar os melhores resultados na escola, e por isso, se a aproximação entre aluno e professor for conseguida na sequência do objetivo anterior, será, pelo menos, mais fácil para esse tipo de alunos poder-se integrar dentro do seio social da turma em que está. Como consequência, não só esses alunos ficarão emocionalmente estáveis e saudáveis, como também terão os seus rendimentos inflacionados consideravelmente. Como posso estar seguro disto? Mais uma vez, por experiência própria, e neste caso reforço a palavra *própria*. Digamos que no 10.º ano eu era o típico aluno antissocial, e os meus colegas, com muito trabalho e suor, conseguiram



reverter a situação, e quer tenha sido coincidência ou não, os meus resultados melhoraram.

O terceiro sub-objetivo é o de encontrar um equilíbrio entre o uso do humor e a transmissão cientificamente rigorosa das várias matérias. O ensino básico e secundário é frequentado por, regra geral, jovens que acima de tudo gostam de se divertir. Ora, o humor é uma excelente maneira de diversão. Mas a combinação destes dois elementos dentro do contexto escolar pode ser muito perigosa na questão de que os alunos podem facilmente levar o professor a concentrar-se apenas no uso do humor dentro da aula, esquecendo por completo os seus deveres como docente. Por esta mesma razão é que, apesar deste relatório pretender levar o humor para dentro da sala de aula, também pretende descobrir a dose ideal de humor que se deve levar para que não haja conflito entre usar o humor e lecionar a matéria.

O quarto sub-objetivo deriva um pouco do terceiro. Pretende inspirar os alunos a que estes também possam trazer e usar o humor dentro da sala de aula, mas também, e agora é este sub-objetivo deriva do terceiro, numa forma que não prejudique a sua aprendizagem de novas matérias.

O quinto e último sub-objetivo é muito simples. Pretende saber se os alunos gostam ou não de aulas com “piada”. É muito tentador partir para a experiência com o preconceito de que os alunos vão apreciar aulas com humor, e consequentemente ficar mais motivados, mas não há certezas de que isso seja verdade. Senão for, pobre de mim, pois este relatório vai ser muito curto. Mas bem, ficam assim explicados todos os sub-objetivos. Há, agora, que saber como concretizá-los.

A metodologia empregue para a concretização dos objetivos supra mencionados também é bastante simples e de fácil compreensão e aplicação. Só a título de curiosidade e para perceber o quão fácil é perceber esta metodologia, durante um belo dia por volta das duas da tarde no mês de julho do ano passado, estava eu prestes a ligar a minha PlayStation 3 para passar umas belas horas dedicadas ao ócio. No entanto, antes de a ligar, lembrei-me de que precisava de uma metodologia concreta para aplicar durante o ano de estágio (na altura já tinha o tema definido, mas ainda não tinha traçado uma metodologia). Acontece que precisei apenas de uns quantos segundos a olhar para o vazio da completa escuridão da minha televisão desligada para definir o núcleo da metodologia que viria a aplicar. Após umas conversas posteriores com a minha orientadora de estágio, a já mencionada professora Cláudia Ribeiro, tinha em mãos uma metodologia pronta a aplicar.

Inicialmente, esta experiência seguiria um processo dividido em três etapas ou fases (já leu o Índice?), em que cada uma corresponderia grosseiramente a cada período do ano letivo. Durante a primeira fase, pretendia dar a entender aos alunos o peculiar estilo de ensino que pretendia trazer para dentro da sala de aula. Para este fim adotaria uma postura e estilo de discurso próprios (tudo pormenores e aspetos que serão abordados com mais profundidade no enquadramento metodológico) durante as aulas, e enquanto lecionasse a matéria faria recurso recorrente a piadas e comichidades oportunas e relacionadas com a matéria. Este recurso concretizar-se-ia através de piadas orais (chamemos de ‘anedotas’), manipulação de imagens, comentários cómicos, comportamentos peculiares, animações (esta última fazendo referência a animações em PowerPoint já que planeei lecionar todas as aulas acompanhado pela exibição de uma apresentação em PowerPoint), e muitas outras técnicas que serão à frente divulgadas. Para já, não pretendia a participação ou contribuição humorística por parte dos alunos, já que o grande objetivo desta primeira fase é o de habituar e dar a conhecer o estilo de ensino humorístico aos alunos, mas se algum deles se adaptasse antes do período acabar e também quisesse contribuir, não iria de modo algum impedir. No final do primeiro período faria uma reflexão relativa às reações dos alunos para com este estilo de ensino. Caso as reações fossem positivas e se os alunos demonstrassem interesse e gosto por este tipo de aulas, partiria para a Fase II. Caso contrário dava o estágio por terminado.

A Fase II é a etapa que explicitamente se dedica à concretização dos terceiro e quarto sub-objetivos. Seria nesta fase em que estaria a contar dar a oportunidade aos alunos para contribuírem humoristicamente nas aulas. Mas note-se, este contributo não se ia restringir a um contributo digno da Fase I, isto é, um comentário ou observação mais cómicos. Iria procurar um contributo mais elaborado. Estou a falar dos trabalhos de casa, os famosos T.P.C. Se os alunos de facto gostassem de poder contribuir humoristicamente para as aulas, estes T.P.C. iriam dar-lhes a oportunidade perfeita para tal, ao mesmo tempo que estariam a contribuir para o sucesso do quarto sub-objetivo. Os alunos iriam ter a oportunidade de elaborarem textos que não só revelassem o seu sentido de humor, como também conhecimentos, e na posterior apresentação desses textos, talvez até preparar alguma encenação. Como faria tudo isto? Espere até chegar ao capítulo da Fase II. Acrescento que os métodos e técnicas usados na Fase I não seriam esquecidos, pois teriam uma continuidade durante a Fase II. Se no final do segundo período verificasse que os trabalhos elaborados na sequência desta fase revelassem ser um sucesso não só na

concretização do quarto sub-objetivo como também na adesão por parte dos alunos, avançaria para a Fase III. Caso contrário, continuava a dar as aulas da mesma forma.

Diria que a Fase III é a etapa mais ambiciosa, e por isso mesmo, talvez a mais irrealista. Diria que esta fase é a versão evoluída da Fase II, no aspeto de que ainda se concentra nos contributos humorísticos que os alunos podem fazer. No entanto, enquanto na fase anterior o contributo máximo que poderiam dar seria um trabalho de casa, nesta fase, o contributo máximo é muito, mas muito mais elaborado. Nesta fase, planeava dividir os alunos em grupos de cerca de 4 elementos, e incumbi-los de prepararem a apresentação de um trabalho focado sobre um tema da matéria. O ‘trabalho’ que aqui me refiro corresponde àqueles trabalhos realizados por alunos que costumam substituir testes de avaliação. Creio que já percebeu a parte do *mais ambiciosa*, não já? Por outras palavras, se a inspiração e o gosto fossem visíveis, se as fases anteriores tivessem sido do maior sucesso, pretendia que fossem os próprios alunos a dar uma aula para, numa etapa derradeira, verificar como o humor afetou os alunos.

Como mencionei antes de caracterizar a Fase I (e como já deve ter lido o Índice), esta era a estrutura inicial, porque devido a razões que posteriormente esclarecerei, apercebi-me pouco depois de iniciar o estágio que esta estrutura, principalmente por causa da intenção da aplicação da Fase III, acabou por ser irrealista, e logo, teve de ser abandonada. A nova estrutura contava apenas com a Fase I e II, mas mesmo assim com algumas diferenças. As mesmas razões que me levaram a desistir da Fase III também me levaram a desistir da divisão da aplicação das fases, passando a aplicar a Fase I e II em conjunto logo desde o início. Terão havido mais algumas alterações? Espere pelo capítulo prático.

Mas havia um problema. Estava a contar que fosse na Fase III em que me basearia principalmente para retirar as conclusões em relação ao sucesso ou insucesso do uso do humor dentro da sala de aula. Sem a Fase III não sabia em que me basear. Acontece que apresentei este cenário à minha orientadora de estágio, e ela deu-me uma solução que não só me serve os mesmos propósitos para retirar conclusões, como ainda vai mais além. Esta solução consistia num inquérito por questionário. Inquérito que visa obter as opiniões dos alunos em relação às minhas aulas, dizendo se acharam as aulas diferentes, interessantes e se gostaram. Ou não... Assim, adquiria dados muito mais credíveis e fiáveis em que basear as minhas conclusões além da minha opinião. Além de servir de base para conclusões, este inquérito também serviu como instrumento de avaliação. Nos capítulos práticos, eu irei concentrar-me em descrever como as aulas decorreram, como

preparei os vários recursos, com que finalidade, e, acima de tudo, que impacto tiveram nos alunos e como foram recebidos pelos mesmos. Por isso, enquanto a descrição da Fase I e II será uma avaliação feita às minhas aulas segundo a minha perspetiva, os inquéritos servirão o mesmo propósito, mas segundo a perspetiva dos alunos.

## 2. O Enquadramento Chat... Quer dizer, Teórico

O capítulo que se segue pretende dar-lhe a conhecer o que já foi dito (ou neste caso escrito) acerca do tema em mãos. Desde já lhe digo que a aplicação deste tema dentro do contexto escolar é algo inédito e novo, o que significa que bibliografia literalmente referente a humor dentro da sala de aula é inexistente (ou eu, pelo menos, não encontrei nada). Por isso é que apenas irei abordar obras que tratam do humor em si, ou de aspetos relativos ao mesmo. Não planeio abordar todas as obras que li e consultei, mas destacar aquelas que considero terem dado os maiores contributos para a realização deste relatório. O objetivo principal deste capítulo é legitimar o tratamento do humor dentro da sala de aula, já que muita boa gente pode considerar este tema como inadequado dentro do contexto em que é aplicado. Estas obras ajudaram-me a encontrar novas considerações acerca do tema, e espero que o que a seguir vem mencionado ajude vossa excelência a elaborar uma opinião complexa acerca do tema deste relatório.

### 2.1. Humor é... é... hum... Pois...

Todos nós entendemos em que é que o humor consiste. Facilmente olhamos para uma pessoa e afirmamos se essa mesma pessoa tem ou não humor, ou se tem um humor fraco ou forte. No entanto, se tentarmos definir com precisão o que significa a palavra *humor*, muitos de nós ficariam a olhar para o vácuo infinito a tentar encontrar uma resposta. Por esta mesma razão é que a primeira parte deste relatório se vai focar na definição de *humor* para se ter uma ideia clara do que afinal pretendo cultivar dentro da sala de aula.

Quando uma pessoa não sabe exatamente em que é que uma palavra consiste, costuma realizar uma simples tarefa (que aprendi no 3.º ano do 1.º ciclo), sendo essa tarefa conhecida por “consultar um dicionário”, o tipo de livro que foi incumbido da inacreditável tarefa de reunir todas as palavras existentes e expor o seu significado. Pois então, consultei um dicionário da língua portuguesa para perceber em que consistia esta palavra-chave que estará presente durante todo o relatório. O resultado foi chocante. Não é que o dicionário me diz que esta palavra corresponde a “*Qualquer substância fluida contida ou circulante num corpo organizado*”? Também diz que é sinónimo de humidade, e que corresponde a uma “*substância transparente que enche a câmara posterior do globo ocular*”. Só nas últimas alternativas de definição (aquelas que são sempre as mais improváveis) é que já temos definições como disposição de ânimo e temperamento, mas mais importante, define como “*veia cómica*”. É estranho que só nas alternativas mais obscuras é que o dicionário apontou uma definição que, creio eu, está mais próxima do abstrato conceito que temos da palavra. Mas este problema deve ser devido ao facto de que este dicionário é do século passado. Infelizmente, o dito cujo já se encontra num estado de degradação um pouco avançado, o que se traduziu no desaparecimento da ficha técnica do livro. Só lhe sei dizer que se intitula de *Dicionário de Português* da coleção *Dicionários “Editora”* publicada pela Porto Editora, sendo que o ano é a incógnita. Contudo, como conheço um pouco da história do exemplar, consigo dizer-lhe que foi um dicionário publicado por volta da década de 60 do século passado. Posto isto, percebe-se que o livro é antigo, logo, fui consultar um mais recente, sendo ele o dicionário de português *online* da Priberam e da Porto Editora.

A pensar que ia encontrar definições que fizessem ‘mais sentido’, acabei por me enganar. As seis primeiras alternativas de definição da palavra voltam a remeter para fluidos líquidos e coisas do género. Até estava mais depressa associada a pus antes de chegar às alternativas que remetem para a ideia que normalmente temos da palavra, a tal disposição de ânimo. Eu não sei se você seria adepto de um relatório de estágio que procurasse saber quais os impactos do estudo de pus dentro da sala de aula, mas não é exatamente isso que pretendo com este relatório. Sendo que os dicionários de português não me deram uma definição (pelo menos para mim) segura da palavra, fui consultar um dicionário de psicologia. Creio que tem o seu sentido já que este relatório pretende verificar as consequências da manipulação de um certo estado de espírito dos alunos dentro da sala de aula.

Como pretendo desempenhar a profissão de professor de História e não de psicólogo, em vez de consultar daqueles dicionários que têm vinte páginas para definir uma só palavra, consultei o *Dicionário Breve de Psicologia* da autoria de Emanuel Pestana. Finalmente encontrei a definição de que estava à procura. Este dicionário define *humor* como um “*Estado afectivo, em geral de fraca intensidade, que se instala de forma lenta e progressiva, mas relativamente durável (várias horas, semanas ou mesmo meses). As formas mais típicas são a alegria e a tristeza. O estímulo desencadeador é mais interno do que externo. Distingue-se da emoção que é brusca e aguda.*”. Toda esta definição já corresponde muito mais à ideia que eu (e também acho que o/a leitor/a) tenho da palavra *humor*, ao ponto de que, nos capítulos mais à frente, poderá notar que as primeiras considerações que esta definição propõe são levadas em conta. A surpresa veio quando o dicionário propõe que o humor pode assumir uma forma triste, melancólica. Contudo, já não é surpresa quando nos apercebemos de que o *humor*, afinal, não é um conceito estritamente ligado ao riso, mas sim a um estado de espírito ou de ânimo que pode variar consoante os vários tipos de sentimento. Por isso, é que friso desde já que o humor que este relatório de estágio pretende estudar é o humor ligado à alegria e ao riso, apesar de que isso não impediu a experiência com outros estados de humor...

Mas como quem não quer a coisa, o dicionário também chega a fazer referência à ligação do humor a aspetos de fluidos líquidos. Revelou que durante a Antiguidade, o humor era uma palavra criada por médicos da altura como Hipócrates e Galeno, que fazia referência a um dos quatro fluidos corporais sendo eles o sangue, a linfa, a bÍlis amarela e a bÍlis negra. Estes mesmos médicos acreditavam que a predominância de um destes fluidos dentro do corpo de uma pessoa determinava o seu estilo de personalidade. Assim já percebo como é que uma palavra que servia para designar este tipo de aspetos acabou por estar associada a estados de espírito.

*Humor* é a grande palavra-chave deste relatório, mas ao ler a introdução deve ter reparado em outra palavra-chave que, praticamente, foi a responsável pelo desencadear deste relatório. Estou a falar da palavra *motivação*. Todo o relatório que continuará a ler gira em torno do grande objetivo de motivar os alunos para as aulas e, por isso, há que definir com clareza em que é que isto da motivação consiste. Por isso mesmo é que desde já aconselho a nunca consultar os dicionários de português para este propósito porque tanto o dicionário velho, como o da Priberam criavam um círculo vicioso com o qual se acabava sempre de perceber o mesmo. Dizem que *motivação* é o ato de motivar; que *motivar* é o que o motivador faz; que *motivador* é aquele que pratica a motivação; etc. Já

percebeu o círculo, não já? Assim, cingi-me mais uma vez ao *Dicionário Breve* para uma definição mais exata.

O dicionário propõe uma definição deveras extensa que não seria muito apropriado estar a citá-la totalmente aqui, por isso cito apenas a seguinte frase que considero ser o apanhado geral de toda a definição: “*Dinâmica do comportamento, interna ao indivíduo, enquanto dirigido para uma meta, objectivo ou incentivo.*”. Esta é a frase de abertura da definição, e a partir daqui, o dicionário concentra-se em explicar com maior pormenor os aspetos da dita palavra. Diz que a motivação é o desenrolar de um conjunto de momentos sendo eles o momento da necessidade ou carência, o do impulso ou desejo, o da resposta instrumental, o do incentivo, e o da saciedade. Acredito que, quando aplicada esta sequência ao tema deste relatório, o momento da necessidade corresponde ao fazer com que os alunos estejam mais atentos e cooperantes nas aulas; o momento do impulso será a produção de momentos humorísticos nas aulas; a resposta instrumental corresponde à aplicação desses momentos; o incentivo verificar-se-á quando os alunos começarem a demonstrar mais interesse pelas aulas; e a saciedade ocorrerá quando os alunos eventualmente demonstrarem o interesse pelas aulas que se pretende. Mas esta sequência aplica-se à minha motivação porque acredito que esta sequência também pode ser aplicada à motivação dos alunos. O momento de necessidade dos alunos é o de precisarem de estar entretidos. A monotonia é um dos piores métodos de tortura que existe para as crianças e jovens e o de mais fácil aplicação. Os alunos evitam a monotonia como o *diabo foge da cruz*, e isso dentro de uma sala de aula pode traduzir-se em distúrbios como falatórios e outros casos de desatenção. O impulso ocorrerá quando os alunos verificam que as aulas com humor possibilitam momentos de entretenimento. A resposta instrumental poderá corresponder à atenção dos alunos de uma forma silenciosa ou participativa. O incentivo pode ser o crescimento dessa mesma atenção. E, por fim, a saciedade ocorrerá quando os alunos estiverem entretidos. Numa forma muito sucinta e ‘crua’, fica assim exposto o processo de concretização dos objetivos deste relatório. Por fim, a definição estabelece os vários tipos de motivação sendo elas as inatas ou primárias, tais como a fome e a sede, as aprendidas ou secundárias, como o desejo de poder ou sucesso, e as combinadas que têm bases biológicas, mas que também dependem da aprendizagem como os comportamentos sexuais e maternais. É evidente que o tipo de motivação deste relatório integra-se no tipo das secundárias, apesar de que mais me convenço de que a necessidade que os jovens e as crianças de hoje em dia têm em estar

entretidas é cada vez mais uma necessidade biológica, isto é, se não for devidamente satisfeita, a criança ou jovem ainda tem um ataque.

## 2.2. Até o Pai do teu Pai<sup>56</sup> já ria

O passo seguinte nesta discussão teórica do teor do tema do relatório de estágio é legitimar a sua escolha. Facilmente podem surgir dúvidas em relação ao porquê deste tema. O que tem de especial? Não será apenas uma desculpa esfarrapada para, em vez de trabalhar um tema sério e relevante, passar o ano de estágio inteiro na galhofa e a rir? Não digo que este tema não tenha como consequência uma situação semelhante, porque tem. Mas acima de tudo, este tema tem tanta legitimidade em ser tratado num contexto destes como qualquer outro, e nas próximas páginas focar-me-ei em comprovar tal argumento ao demonstrar o tratamento que o humor teve em alguma bibliografia.

A primeira obra em que me debruçarei será *A História do Riso e do Escárnio* de Georges Minois, que demonstra a importância e o impacto que o humor e o riso tiveram na sociedade ao longo da História. Pretendo, assim, desconstruir alguns mitos que a sociedade hoje em dia tem para com o humor, mostrando que o riso detém mais importância nas nossas vivências do que aquilo que pensamos.

Minois inicia a sua história com a primeira civilização europeia: os gregos. Dedica cerca de dois capítulos a esta civilização e foi curioso descobrir como o riso foi um tema de controvérsia e dualidade na expressão dos comportamentos desta civilização. Durante os primeiros séculos desta civilização, o riso foi encarado como algo bom. Tudo por causa de uma palavra: deuses. Os gregos mais arcaicos acreditavam que o mundo tinha sido criado pelo ato do riso. Um deus supremo e único (cujo nome Minois também não descobriu), reconhecendo o absurdo da sua existência desata a rir como que entrando numa crise de riso. É a partir deste riso desenfreado que todo o Universo é criado. Assim se percebe o porquê de o riso estar ligado ao divino já desde a Grécia Antiga. Minois até demonstra que os próprios autores clássicos gregos, como Homero, escreviam que o que os deuses mais gostavam de fazer era rir. Este riso divino era um riso indiscriminatório, que se aplicava a tudo quanto pudesse, até mesmo a temas que hoje em dia são considerados impróprios para tal, como a morte e o sofrimento. No entanto, há razão para isto. Tal como referi, o riso foi responsável pela criação de todo o Universo, e os gregos antigos consideravam que rir era uma homenagem à própria Vida, ao ato de criação. Rir



é um dos prazeres da vida, só aqueles que vivem é que podem rir, que o primeiro som que os recém-nascidos emitem é um riso. E seguindo esta lógica, é natural que para estes gregos mais arcaicos, a ausência de riso estivesse ligada à morte e à inexistência; quem está morto não ri.

Só com este primeiro capítulo e esta primeira entrada creio que já fiz perceber a enorme importância que o riso teve junto das primeiras civilizações (sim, porque Minois, nesta análise dos gregos, também faz paralelos com outras civilizações como os egípcios e os sumérios, chegando a cenários muito idênticos). A importância reflete-se na questão de o riso ser vida. Logo, porque não me debruçar num tema que pretende trazer vida para dentro da sala de aula? No entanto, continuemos com a história de Minois.

Apesar de os gregos fazerem do riso um elemento divino inspirador de vida, também foram aqueles que atribuíram pela primeira vez um carácter negativo ao humor. Com o passar dos anos, foram crescendo os autores gregos que consideravam o riso como algo maldoso. Isto porque, sendo indiscriminatório, aplicava-se a todo o tipo de situações, incluindo a perda de um membro num acidente ou a morte prematura de alguém, e esses autores sabiam que o riso, assim, era doloroso e maldoso. Logo, vão condenar o riso divino, pois é um riso descontrolado e malicioso, ao ligá-lo às condições mais primitivas do ser humano, defendendo que quem não se controlasse no seu riso, não merecia ser chamado de ser humano e que logo, não passaria de uma mera besta ou animal. No entanto, estes mesmos autores, dos quais Minois destaca Demócrito e Diógenes, não defendem a erradicação completa do riso, pois eles mesmos serão responsáveis pela criação de dois tipos de riso (mais humanos) que ainda hoje utilizamos: o riso cético (Demócrito) e o cínico (ou irónico ou sarcástico de Diógenes). Estes dois autores servem-se da capacidade dolorosa do riso para ajudar a criticar a sociedade. Demócrito e Diógenes defendem que o riso deve ser única e exclusivamente usado para criticar os maus costumes e os pecados da sociedade através da ironia e do sarcasmo. Logo, só pessoas mais cultas e intelectuais é que se podem dar ao luxo de poder rir. Por isso, mesmo que seja considerado inadmissível tentar introduzir dentro do ambiente de sala de aula um estilo de riso como o dos gregos mais arcaicos, é extremamente legítimo tentar introduzir este humor irónico e sarcástico. Não só os alunos tornar-se-ão conhecedores do seu ambiente (pois precisam de o ser para exercer tal humor), como também irão adquirir as capacidades para pensar e apontar os males da sociedade.

O terceiro capítulo é inteiramente dedicado aos romanos. Já deve estar a pensar: *“Hum! É aqui onde ele se enterra. Os romanos nunca foram dados ao riso. E são da*

*civilização mais exemplar que alguma vez tivemos!”*. E se eu lhe dissesse que está errado? (*Mind Crush*) Minois admite que o estereótipo do romano que chegou aos nossos dias é o de uma pessoa séria e sisuda, que só os elementos da plebe é que se davam ao humor. No entanto, Minois rapidamente se apronta a revelar que muitos autores romanos como Cícero e Horácio, entre muitos outros, revelavam forte sentido de humor nas suas obras. Curiosamente, um estilo humorístico idêntico ao humor irónico e sarcástico de Demócrito e Diógenes. Minois atribui a culpa deste estereótipo à literatura produzida nos anos finais da República romana, anos que, segundo Minois, eram de tristeza para os romanos das classes sociais mais altas, que se irritavam com o constante riso em que a plebe se envolvia enquanto permanecia em completa ignorância da crise em que a República se encontrava. Por isso, até os próprios romanos, um povo seletos e exemplar segundo alguns, defendiam o uso do humor. Também seria estranho o contrário tendo em conta que foi este povo que deu fama às... o/a leitor/a sabe... orgias (Mas não se preocupe! Não é essa parte que quero levar para dentro da sala de aula).

Nos quatro capítulos seguintes, Minois debruça-se sobre o riso durante a Idade Média. Mais uma vez, segue-se o preconceito de que durante esta altura o riso e o humor deveriam ser inexistentes devido à religião que imperou na Europa durante os mil anos a que esta época se refere, o Cristianismo. Como se sabe, após a queda do Império Romano Ocidental, causada em grande parte pelas invasões bárbaras, toda a Europa caíra num ambiente de medo e de sobrevivência do mais forte. Estando o mundo físico dominado por este contexto de selvagem sobrevivência, os europeus encontrarão a salvação em toda esta brutalidade apenas no espectro do mundo espiritual, e essa salvação concretizou-se no Cristianismo. Religião à qual as populações se agarraram como se fosse um copo de água no meio de um deserto. Ora, sendo que o riso ‘bárbaro’ preconizado pelos gregos arcaicos assemelhava-se ao riso macabro que os povos bárbaros libertavam durante as suas campanhas de destruição, e que o riso mais sarcástico e irónico já preconizado pelos gregos e pelos romanos relembra o povo que matou o messias da religião (tanto judeus como romanos), e ainda somando o facto de que esse messias, Jesus Cristo, morreu para salvar a Humanidade dos seus pecados ao som desses mesmos risos, foi apenas natural que esta religião condenasse qualquer forma de riso e humor. Diria que muita da conotação negativa que atribuímos (nós, ocidentais) ao riso nos dias de hoje tem como origem esta condenação cristã, o que também justifica o facto de existir o preconceito de que a Idade Média era um tempo obscuro e tenebroso, com uma notável ausência de riso.

No entanto, e tal como aconteceu com os romanos, Minois vai provar-nos que este preconceito também é errado.

É certo que durante os primeiros anos do Cristianismo na Idade Média as suas principais autoridades condenavam o riso por razões que já mencionei, e também por considerarem o riso como um pecado. Minois mostra-nos que, na altura, considerava-se que o pecado original foi provocado por causa do riso, que a serpente que deu a maçã a Adão e Eva se estava a rir quando fez a oferta e que foi com o contágio desse riso que Adão e Eva aceitaram. Para estes cristãos o riso era algo diabólico e pagão. Não havia qualquer motivo para rir já que o pecado original foi causado pelo riso, pelo facto de Jesus Cristo ter morrido, e ainda pelo facto de a humanidade ser mortal e que só com a morte poderá ter oportunidade de aceder ao paraíso. Por outras palavras, o riso é a fonte de todos os males. No entanto, o riso é inerente ao ser humano, e esta ideologia contra o riso apenas conseguiu ver a luz do dia devido ao contexto em que foi criada, porque nos anos posteriores, anos de maior estabilidade e prosperidade, esta ideologia, apesar de ainda reinar, era facilmente esquecida. Minois mostra-nos que uma vez com as desgraças da passagem da Antiguidade para a Idade Média atrás das costas e um período de estabilidade e prosperidade no horizonte, que as pessoas voltaram não só a rir como também a celebrar o riso e o humor. Estas celebrações eram feitas através de festas com ambientes muito semelhantes (se não exatamente iguais) aos das festas populares portuguesas de hoje em dia. Minois refere-se obviamente a festas como o Carnaval. Apesar de, teoricamente, a religião não aprovar o riso e o ambiente típico destas festa, o facto é que toda a população aderiu a estas festas incluindo membros da Igreja, e Minois ainda reporta casos de clérigos que sofreram penalizações feitas por Roma por não aderirem a estas festas. Mas este ambiente festivo não se reservava apenas ao povo, os grandes senhores e nobres e até os reis gostavam de incorporar na sua corte a presença do humor através do icónico Bobo.

Minois ainda se dá ao trabalho de relatar que estas festividades não serviam apenas propósitos de lazer, de esparecer. Diz-nos que no caso da religião, em particular com o Carnaval, os clérigos consideravam esta festa uma forma de ajudar os crentes a enfrentar o período de abstinência até à Páscoa, pois nesta só noite, cometeriam todo o tipo de excessos de tal forma, que não os queriam repetir durante um bom período de tempo. Surpreendentemente, Minois ainda fala da utilidade do Bobo como figura política. Primeiro, refere-se à habilidade que o Bobo tinha de possuir para poder fazer rir não só o rei como também uma corte constituída por várias personalidades e gostos. Segundo,

refere a curiosidade que muitas das vezes era através do Bobo que o rei recebia notícias quer fossem boas ou, principalmente, más. Minois refere que como ninguém gostava de dar ao rei a notícia de que, por exemplo, os seus exércitos foram derrotados numa batalha, encarregava-se o Bobo de tal, pois este conseguia transmiti-la numa forma ‘indolor’, que não afetasse muito negativamente o rei.

Tudo isto, para fazer acreditar que o humor dentro da sala de aula poderá muito bem servir outros propósitos além de apenas descontrair e relaxar os alunos. Poderá servir para incentivar os alunos a interessar-se pelas aulas, como também ajudá-los a compreender melhor as matérias.

Minois conclui a evolução do riso na Idade Média da mesma forma como a começou. Se a Idade Média se iniciou num período caótico e apocalíptico, também vai acabar num ambiente semelhante. A Idade Média começa com o caos trazido pelas invasões bárbaras e acaba com o apocalipse presenciado durante os séculos XIV e XV. Por isso, é com o fim da prosperidade do século XIII que o riso volta a cair nas más graças da sociedade como acontecera com o início da Idade Média. O fim do mundo que veio com a infame crise dos séculos XIV e XV levou a sociedade a entrar novamente num espírito de melancolia e tristeza, pois já não havia qualquer motivo para rir. E pobre do coitado que se atrevesse a procurar o riso. Sabe o que lhe esperava? Melhor mostrar do que dizer: vá ler ou ver a obra de Umberto Eco conhecida por O Nome da Rosa (de que não deve ter ouvido falar; que ideia, quem é que conhece esta obra?) e já ficará elucidado. Ou será que havia motivos? Minois volta a surpreender-nos ao demonstrar que mesmo dentro de tal tenebroso ambiente a sociedade procurou continuar a rir (mais as classes mais baixas). Minois revela-nos que o riso era uma forma de atenuar e de esquecer toda a guerra, fome e peste que vigorava durante estes séculos, como também de ajudar a aceitar todos estes infortúnios. Tal riso era gerado ao ridicularizar os elementos que aterrorizavam a sociedade, nomeadamente a morte e o diabo, através de meios como pinturas que retratam cenários familiares a qualquer historiador desta época: o de esqueletos a dançarem felizes da vida com elementos das várias camadas da sociedade, também felizes da sua vida. Este cenário de ridicularizar o doloroso e o tenebroso é um perfeito exemplo do ditado popular “*mais vale rir do que chorar*”. Diria que estamos perante o nascimento do mais rude estilo de humor de sempre (que por acaso também é o meu preferido): o humor negro.

Uma vez com a Idade Média encerrada, entramos na Idade Moderna com o famoso movimento cultural conhecido como Renascimento. Já todos nós sabemos que este

movimento pretendeu fazer renascer ideais da Antiguidade Clássica em áreas como a arquitetura, a pintura, a escrita e a escultura, e o humor também foi uma delas. Minois conta-nos que alguns intelectuais do Renascimento, incluindo o próprio Erasmo de Roterdão, defenderam o uso do riso e do humor já que Aristóteles defendia que o humor era algo inerente e exclusivo ao ser humano. Logo, o humor devia ser usado e abusado; daí o reforço das várias festas populares que já existiam na Europa nesta altura. Mas o que eu destacaria do discurso de Minois seria o aparecimento da caricatura. Tal como já evidenciei, gregos e romanos defendiam um estilo de humor irónico e sarcástico como meio de criticar a sociedade, e combinando o renascer destes ideais com o aparecimento da imprensa, temos o nascimento desta nova forma de criticar e apontar os erros da sociedade.

Mas o Renascimento não definiu o estatuto do humor durante toda a Idade Moderna. A seguir, surgiu a era do Absolutismo e a Época das Luzes que traçaram um novo perfil do humor, um perfil completamente diferente daquele que o Renascimento traçara. Todos nós sabemos em que é que o Absolutismo consiste. Sabemos que é um estilo de governo em que os poderes espiritual e temporal são ambos entregues à figura de autoridade máxima, que passa a ser o representante de ambos. Primeiro, é de notar que desde o início da Idade Média as forças religiosas, oficialmente, não aprovavam o riso (por motivos que já evidenciei); logo, sendo a autoridade máxima (nomeadamente o rei) uma figura ligada ao poder espiritual, este tinha que respeitar as morais e os princípios da religião certificando-se de que eram aplicados, e já se está a ver para onde é que isto vai. Segundo, a autoridade absolutista pressupõe um controlo completo sobre os seus súbditos de forma a que ninguém ouse contestar a legitimidade dessa autoridade. Sabendo já as potencialidades do humor para criticar a sociedade também já se percebe para onde é que isto vai: uma completa erradicação do riso e do humor durante a Época das Luzes. Até o tão apreciado bobo da corte foi extinto! Apenas o riso irónico e sarcástico é que sobreviveu nesta época, mas também só era usado muito pontualmente e só por forças religiosas para apontar os costumes profanos da sociedade.

Aqueles que ainda não estão convencidos em relação à legitimidade de trazer o humor para dentro da sala de aula devem estar agora a esfregar as mãos a pensar *“Hahahaha! Desta vez não escapa! A Época das Luzes foi uma altura de crescimento de conhecimento científico! Mais do que qualquer outra época até então! E acabou de dizer que não havia humor em lado algum! Por isso...”*. Se for uma dessas pessoas que ainda não está convencida e pensa veementemente que este relatório não vai conseguir apoiar

a ideia de levar o humor para dentro da sala de aula, sugiro que aguarde um bocadinho até lhe dizer o que Minois tem para nos mostrar na altura dos totalitarismos. Espere que vai ver...

Contudo, esta ausência de humor e riso na Época das Luzes não se deveu exclusivamente à atividade repressiva do absolutismo. Muito pelo contrário. Segundo Minois, durante o Renascimento, quer o riso fosse mais intelectual (irónico) ou “labrego” (natural/espontâneo), ambos adquiriram a tarefa de ser o meio de crítica aos maus costumes da sociedade. O riso como crítica apresentava os efeitos desejados porque aplicava-se a situações e a costumes pontuais ou pouco normais; que não fosse hábito testemunhar. No entanto, e aqui é que se apresenta a verdadeira razão para o extermínio do riso nesta época, estes maus costumes começaram a ser tão comuns e tão banais, a integrar-se de tal forma na vida quotidiana da sociedade que já não valia a pena estar a criticar esses costumes. Seria como se eu me virasse para si e me desatasse a rir porque está a usar um par de calças de ganga! Que muito provavelmente até deve estar a usar enquanto lê isto!

No entanto, e apesar de todo este cenário de inexistência de riso e humor, a verdade é que a mesma história que aconteceu com o início da Idade Média volta a ocorrer. Da mesma forma que no início medieval a condenação e a não prática do riso não passou de uma suposição, também a extinção do riso na Época das Luzes sofre um destino semelhante. É certo que o riso pelo qual a era do Renascimento ficou conhecida não regressou, mas os vários extratos da sociedade continuavam a praticar o humor, especialmente a aristocracia. Minois revela que foi durante este período que o chamado *gag* nasceu e se desenvolveu. Entenda-se por *gag* ou *practical joke* as pequenas partidas que todos nós já fizemos mil e quinhentas vezes, em que, por exemplo, pomos uma aranha falsa na cadeira onde uma pessoa com medo de aranhas se vai sentar. No entanto, estas piaditas não são o destaque. A partir daqui, Minois vai criar as primeiras dúvidas dentro de mim acerca se de facto deveria levar a cabo os objetivos deste relatório. Minois vai demonstrar-nos que é nesta altura em que o humor mostra a sua faceta mais maliciosa e tenebrosa.

Ironia e sarcasmo. Um estilo de humor que defendi anteriormente, e um estilo do qual eu particularmente aprecio. Tanto o humor negro como o humor irónico e sarcástico são os meus favoritos, como também são dois tipos que eu gostava de introduzir dentro da sala de aula. Mas depois de ler as palavras de Minois comecei a repensar estas pretensões. Minois demonstrou-me que sendo a ironia e o sarcasmo os únicos estilos de

humor que sobreviveram à erradicação da Época das Luzes, foram também os únicos que tiveram oportunidade de crescer. Combinando este fator com o carácter repressivo que se instalou com o absolutismo, a ironia e o sarcasmo foram transformados em autênticas armas psicológicas. O carácter crítico e construtivo com o qual estes dois estilos têm ficado sinónimos até então, foi substituído por um carácter insultuoso e difamador. Minois mostra-nos que as pessoas passaram a usar a ironia e o sarcasmo como uma forma de se afirmarem como superiores a outras, como também para humilhar oponentes. O riso perdeu o seu carácter inocente (no caso de espontâneo) e crítico (no do intelectual) para passar a ser uma arma de autênticas humilhações públicas e formas fáceis de insultar e rebaixar alguém. E o pior é que pessoas que defendiam o uso deste novo humor, como o próprio Voltaire (seguindo o exemplo dado por Minois), que andavam todas felizes da vida a insultar ironicamente pessoas de quem não gostavam, ficavam totalmente fúrias quando outras pessoas faziam o mesmo a si. E se durante o Renascimento o bobo foi a figura de destaque na corte pela sua habilidade de fazer rir, agora, era considerado o ‘rei da festa’ aquele que melhor soubesse insultar alguém ironicamente. Toda a gente o idolatrava. Mas o pior ainda está para vir!

Na passagem para o século XIX, a Europa ainda estava fresca do evento que, segundo os historiadores, marca a passagem da Idade Moderna para a Idade Contemporânea. Estou a falar da Revolução Francesa de 1789. Pois então, como é que isto ainda fica pior? Minois aponta que esta revolução instalou uma mentalidade violenta na sociedade, mentalidade essa que também acabou por influenciar a forma como o riso e o humor eram aplicados. Não se engane ao ponto de começar a pensar que o carácter insultuoso do riso na época anterior mudou. É que nem pensar. A questão é que enquanto o riso na Época das Luzes era discreto, isto é, a ironia nunca expõe explicitamente aquilo que está a criticar, o riso do pós revolução vai ficar um pouco cansado desta ironia e cultivar o riso ‘à cara chapada’. O riso natural e espontâneo que sempre foi bem aceite pela sociedade (à clara exceção das forças religiosas), vai agora também converter-se ao lado negro.

Creio que já entendeu a diferença entre os dois risos, como também a razão pela qual Minois conseguiu cultivar dúvidas na minha mente. Creio que o uso do humor negro e irónico pode facilmente assumir estas dimensões, e ainda mais facilmente assumirá quando usado por alguém que não esteja ciente destas dimensões. Claramente que me refiro aos alunos. Eu adoro usar humor negro e sarcástico, mas decerto que não quero ver os meus alunos literalmente a agredirem-se com palavras, que eventualmente evoluem

para uma agressão física. Sendo assim por estas razões que só nas considerações é que poderei dizer se de facto acho proveitoso ou não levar este tipo de humor para dentro da sala de aula. Até lá, vá formando a sua opinião (que provavelmente já a deve ter) e continue com (espero eu) a agradável leitura.

Eis que chego à última parte da evolução do riso proposta por Minois: os séculos XX e XXI. Como toda a gente sabe, quer perceba de História ou não, o século XX é provavelmente o século mais tumultuoso e agitado pelo qual a Humanidade alguma passou. Desde as duas primeiras guerras mundiais até aos anos de paz em que o consumismo desmesurado e a completa loucura reinavam, nenhum ano neste século podia afirmar ter passado sem alguma agitação, e o humor na sociedade também sofreu desta agitação excessiva. Mas não há muito a dizer. Apenas que a filosofia do ‘mais vale rir do que chorar’ vigorou neste século mais forte do que nunca (por razões óbvias). Segundo Minois, as pessoas iam ao limite para se esquecer e distraírem-se dos horrores que viviam na realidade, ao ponto de próprios prisioneiros em campos de concentração troçarem da sua lastimável situação. Mas o que eu gostaria de destacar em relação ao humor neste século está relacionado com aquela pequenina mensagem que eu lhe deixei aquando dos absolutismos (eu não me esqueci).

Como já se percebeu, o riso e o humor têm a capacidade de apontar os defeitos de alguém ou de algo, e a razão pela qual os absolutismos e agora também os regimes ditatoriais não aprovavam o riso (Minois reporta alguns casos de perseguição a caricaturistas pelos regimes) é porque o riso demonstraria os defeitos que esses mesmos regimes tinham (mas visto desta perspetiva, não são apenas regimes políticos que perseguem humoristas; basta pensar no caso do Charlie Hebdo, não é?). Defeitos que para os líderes desses regimes não seria agradável admitir. Tal como Minois diz, os regimes ditatoriais não sabem rir de si próprios porque, supostamente, são perfeitos. A mensagem que eu gostaria de lhe transmitir seria, então, que o riso e o humor são defensores da liberdade! Não só porque nos permitem mostrar o nosso verdadeiro ser (em alguns casos), como também nos ajudam a refletir e a admitir sobre aquilo que há de errado com o mundo. Logo, vivendo nós (pelo menos em Portugal) num sistema político democrático, seria um pouco contraditório não aprovar a aplicação de um método promotor da liberdade. Contudo, a conversa já não será tão feliz para o século XXI.

Para Minois, o século XXI marca a morte do riso. Para começar, Minois diz-nos que os novos regimes políticos aprenderam com o erro dos regimes totalitários: o não saber rir. Minois aponta que os regimes políticos deste século aprenderam a rir das suas



falhas e dos seus erros, ora de forma a corrigi-los, ora de forma a encobri-los, e o segundo cenário é sem dúvida o mais frequente. Antes, era o caricaturista que apontava os defeitos do político, mas agora, é o próprio político que aponta os seus defeitos. De um modo, isto não só ajuda as pessoas a melhor aceitarem o político, como também os seus inevitáveis ‘defeitos’, e por quantas mais vezes este recurso for usado mais facilmente aceites serão. Saindo da esfera política e entrando na esfera social e cultural, podemos notar que esta fácil aceitação pela população apelando ao riso também se verifica. Desafio-o(a) a pensar nas mais variadas personalidades que conhece, e que me aponte uma única que se apresente ao público sem se rir. Praticamente, hoje em dia, se alguém deseja estar nas boas graças do público (quer seja político, ator, desportista ou seja lá o que for), essa pessoa tem que demonstrar saber rir. Senão é completamente rejeitada. Outro desafio: desafio-o(a) a apontar-me uma única publicidade em que não haja um riso inserido na mesma (excluindo publicidades a filmes de terror). Também não vai conseguir apontar pelas mesmas razões.

Minois diz que este século é o século da morte do riso porque este foi completamente banalizado. Qualquer um recorre à piada e ao riso para se aproximar das pessoas, o riso perde a sua principal funcionalidade (a de, obviamente, fazer rir) para se concentrar numa funcionalidade secundária: criar simpatia; integrar a pessoa. Também se estudarmos os círculos sociais de cada pessoa, poderemos verificar que cada um deles exclui qualquer pessoa que não saiba rir. Logo, se a pessoa quer estar integrada, tem de rir, mesmo que seja por motivos que não lhe sejam engraçados. Senão, arrisca-se a que as pessoas a rotulem de ‘antissocial’.

Com isto tudo eu pretendo evidenciar a causa da suposta morte do riso: a sua banalização e o seu completo adultério para outros fins. Eu admito que um dos grandes propósitos que me levou a escolher este tema como tema do meu relatório de estágio numa área como o ensino foi exatamente por causa desta banalização. Eu sabia que se eu demonstrasse aos alunos que sabia rir, que estes facilmente me aceitariam (o que foi verdade). Mas garanto que o meu recurso ao riso não ficou por aqui. Toda esta discussão em torno do riso ao longo da história serviu o propósito de mostrar que é legítimo motivar os alunos para a aprendizagem através do humor, mas também o de talvez descobrir o melhor estilo de humor a usar. Mas um estilo que obedece às primárias funcionalidades do humor: a de fazer rir e a de saber criticar.

Com isto, termino esta exposição do riso e do humor ao longo da história para, lá está, tentar legitimar o uso dos mesmos dentro de uma sala de aula, onde me fundamentei

na obra e nas palavras de Georges Minois na sua obra *História do Riso e do Escárnio*. Se considera que foi bem sucedido neste objetivo na vertente teórica, sugiro que continue a ler até chegar à aplicação da teoria.

## 2.3. Mais Vale Rir do que Chorar

Saindo agora da legitimação do uso do humor dentro da sala de aula através da História, há que continuar a sua legitimação mas agora através da sua utilidade. Quase com total certeza que quando iniciou esta leitura formulou as seguintes perguntas na sua cabeça (pode não ter sido palavra por palavra): “*Mas para quê usar o humor dentro da sala de aula? Que propósitos educativos é que pode ter?*”. Creio que já comecei a responder a essa questão ao apresentar os vários usos que o humor teve ao longo da História com a ajuda de Georges Minois, mas outra obra que considere de extrema relevância para responder a essas perguntas encontra-se na forma da *Arqueologia dos Sentimentos*, de Miguel Santos Guerra.

Pela experiência que tenho como aluno e pelos conhecimentos que tenho sobre História da Educação, diria que o sistema de ensino-aprendizagem dentro das escolas nos últimos cem anos pouco ou nada mudou. Continua a consistir basicamente na figura do professor a falar durante hora e meia e os alunos a escutarem durante hora e meia. Acontece que este monólogo ignora por completo qualquer característica específica de qualquer aluno. Para o professor, todos os alunos são idênticos e assimilam a matéria de forma idêntica (senão o fazem é porque não o querem) e isto é altamente prejudicial para os alunos pois todos são indivíduos completamente diferentes uns dos outros; todos têm as suas únicas e próprias características. Estas características não se cingem ao aspeto físico, mas principalmente, ao aspeto psicológico. Um professor não pode estar à espera de que o aluno na frente da sala, que vai comer um gelado com a família no final de cada dia de aulas, interiorize a matéria da mesma forma que o outro aluno que se refugia no canto mais obscuro da sala, que tem medo de voltar a casa por causa do pai... Apesar do extremo desta diferenciação, é precisamente por existirem diferenças psicológicas e afetivas entre os alunos que me vou basear nas palavras de Miguel Guerra para justificar o uso do humor dentro da sala de aula.

Miguel Guerra passa os dois primeiros capítulos a sublinhar o que acabei de apontar, o facto de que os alunos têm todos personalidades diferentes, mas adiciona que

é a forma como lidamos com esses vários tipos de personalidade que vai ditar o interesse e o sucesso que cada aluno tem na escola. Sendo por isto a razão que justifica uma maior incidência na vida afetiva dos alunos dentro da escola. É no terceiro capítulo que as coisas começam a aquecer.

No terceiro capítulo, Miguel Guerra faz a distinção de três tipos de relações que existem dentro das escolas, sendo elas relações de hierarquia, relações de pessoal com público e relações informais. Um sistema que Guerra apelidou de “*perspetiva tridimensional*”. O que Miguel Guerra menciona nas primeiras duas é muito interessante, mas para outro tema que não o deste relatório, mas a última já é diferente, pois faz uma breve referência às relações formadas em torno do humor. O foco principal desta referência é revelar que o humor é altamente usado em meio escolar para prejudicar ou insultar os mais fracos, nomeadamente por professores para alunos tímidos e indefesos. Menciona que sentimentos como a frustração e a apatia, que são adquiridos com a vivência escolar, pode levar tanto professores como alunos a servirem-se do humor (neste caso um humor muito negro) para libertarem-se desses mesmos sentimentos. No entanto, e mais importante, também faz referência ao facto de, no caso dos alunos, esses sentimentos agressivos se gerarem devido à incapacidade por parte da escola, do professor e das aulas de motivar e atrair os alunos para o ambiente sala de aula, e que o humor tem uma capacidade criativa, comunicativa e de simpatia que pode evitar a origem de sentimentos negativos e violentos ao atrair tanto alunos, como professores para dentro da sala de aula. Creio, assim, que em poucas palavras, Miguel Guerra pretendeu aconselhar-nos de o humor pode trazer benefícios para dentro da sala de aula, nomeadamente ao impedir que as pessoas possam cair dentro de sentimentos negativos e violentos. Também acredito que a experiência que eu retirar da aplicação deste relatório reforçará estas mesmas ideias.

No quarto e quinto capítulos, Guerra passa para uma vertente prática, em que agora indica quais os objetivos desta educação que deve ter em conta os sentimentos dos alunos, como também as melhores estratégias a usar para se atingir esses objetivos e as melhores formas para garantir que o recurso a essas estratégias é contínuo e tenha o maior sucesso possível. Os objetivos e estratégias que Guerra aponta para os efeitos são vários, mas aqui pretendo apenas evidenciar aqueles que captaram a minha atenção, nomeadamente porque são objetivos ou estratégias que podem ser atingidos ou aplicados através do uso do humor.

O primeiro objetivo que apontaria é o da "Aceitação de si próprio". Como já lhe dei a oportunidade de entender, o uso original do humor era o de rirmo-nos de tudo e mais alguma coisa porque tudo é ridículo. O próprio ato da criação foi um riso, logo, tudo o que veio depois é um natural motivo de riso. Talvez ainda não me tenha feito entender, mas Guerra refere-se a este objetivo na sequência das várias problemáticas mudanças que os indivíduos atravessam durante a adolescência, tanto a nível físico, como emocional. Faz referência a que o aspeto que os alunos apresentam tem sempre um impacto determinante na mente dos mesmos. Quase todos os adolescentes acreditam, durante a adolescência, que a sua condição como pessoa e a oportunidade de se integrarem na sociedade está dependente da forma que o seu corpo apresenta. É certo que em vários casos o corpo é transformado em autênticos cúmulos de beleza, como também é certo que há casos em que os adolescentes já não são tão sortudos, e como consequência, são rejeitados pelos mais sortudos ao estilo humorístico da Era das Luzes. Não é difícil saber o que costuma acontecer a adolescentes que sofrem esta rejeição... Ao usar um humor semelhante ao dos gregos arcaicos acredito que farei os alunos verem que tudo no mundo tem o seu carácter ridículo, e que esses adolescentes que não foram abençoados com um corpo divino têm tanto de ridículo como aqueles que foram abençoados fazendo-os ver que não há mal nenhum em ser diferente dos outros porque apesar de haver diferenças, tudo tem uma coisa em comum: o ridículo.

O segundo objetivo é o "Reconhecimento das emoções alheias". Todos nós sabemos (penso eu) que o problema que as sociedades têm com os psicopatas e os sociopatas é a incapacidade destes compreenderem as emoções dos outros, levando-os a tomar ações inexplicáveis à luz da Razão. Estou confiante, porém, que o humor pode criar sentimentos de empatia e compaixão pelas outras pessoas. Quando alguém tenta ser engraçado ou fazer rir com alguma piada ou palhaçada, a maior recompensa que essa pessoa pode ter é a de ver outras a rirem-se. É claro que a pessoa que quer fazer rir tem de conhecer emocionalmente as outras pessoas para fazer rir, e ao conhecer as outras pessoas criam-se laços de proximidade e amizade. Aplicando isto a este relatório, é evidente que estou a falar da Fase II deste projeto. Como os alunos (esperando eu) tentarão provocar risos na turma, terão inevitavelmente de se aproximar dos seus colegas criando as tais relações de amizade.

O terceiro e último objetivo que destaco é o de "Aprender a solucionar conflitos". Este objetivo não tem muito que se lhe diga pois é muito semelhante ao primeiro. Acredito, mais uma vez, que se mostrar aos alunos a existência do ridículo em toda a

parte, esses mesmos alunos irão descobrir o ridículo que existe nas causas de quaisquer tipo de conflitos que possam ter com outras pessoas. No fim, em vez do conflito despoletar algum episódio de contacto físico extremo, poderá espoletar uma reunião numa mesa do bar da escola ao final da tarde a beber um sumo de laranja enquanto se joga uma sueca no meio de uma risada.

Em relação às estratégias também destaco a “Rejeição de crenças irracionais” e o “Evitar as profecias de insucesso garantido”. Juntei estas duas estratégias porque ambas podem ser exercidas da mesma forma humorística. Hoje em dia, mais do que nunca, se um aluno não for um génio equivalente a um Einstein ao quadrado, dizem logo que o pobre coitado nunca terá sucesso na vida e que será um Zé Ninguém. *“O quê?! Tiraste 4 a História e 5 a Matemática e Ciências?! Mas isto é assim?! Não queres fazer nada da vida?! Assim não consegues arranjar um emprego decente e bem pago! Ai meu Deus, o que vai ser de ti!”* Um exemplo de um diálogo que muitos pais têm para com os filhos (e nem queira saber qual seria se as notas fossem apenas 3). Também, atualmente, muitos dizem que se o aluno não pretender seguir alguma escolha no seu futuro académico ou profissional que esteja relacionado com Matemática ou Ciências que está a condenar-se ao fracasso. Evidentemente, que este tipo de diálogos não é o mais saudável para os alunos ouvirem, e no entanto, são os diálogos que os alunos ouvem mais frequentemente. Assim, facilmente se destroem autoestima e qualquer pensamento positivo para o futuro. Mais uma vez, acredito que a aplicação destas estratégias através do humor (nomeadamente o humor grego arcaico) possa fazer os alunos verem que estes cenários apocalípticos tão facilmente desenhados podem ter os seus fundamentos mas que também não é preciso ser-se um aluno exclusivo de 5 ou 20 para se ser alguém na vida, e muito menos ter que seguir um caminho estritamente ligado ou à Matemática ou às Ciências para se ter sucesso na vida. Tudo tem os seus riscos, algumas coisas mais do que outras, mas tudo tem as suas recompensas, e acredito que o uso do humor pode confrontar os alunos com esta perspetiva, eliminando de vez estas “crenças irracionais” e “profecias de insucesso garantido”.

A terceira estratégia é a de “Saber lidar com o insucesso”. É certo que raramente falhar é bom, mas também não é o fim do mundo. Mais uma vez, acredito que o exemplo da aplicação do humor grego arcaico nesta estratégia poderá ajudar os alunos a aperceberem-se de que é ridículo continuar a matutar num falhanço, desperdiçando inúmeras oportunidades para o remediar por cada momento que passar a matutar. Como também pode ajudá-los a ver que errar, apesar de mau, é normal, e que mais cedo ou mais

tarde qualquer pessoa erra, e que o correto a fazer é aprender com os erros e avançar para uma nova tentativa.

As formas que Miguel Guerra apresenta para assegurar o sucesso e a aplicação destas estratégias são de tal forma em larga quantidade, que o autor as dividiu em várias áreas. O problema é que a maior parte dessas áreas refere-se às ações que a componente mais organizativa e estrutural das escolas pode tomar. Logo, percebe-se que o humor pouco ou nada fará nestas questões. Mas quem sabe se, eu, ao continuar com a aplicação do tema deste relatório nos meus futuros anos profissionais, não acabarei por influenciar estas componentes com o humor? Quem sabe senão pode ser uma realidade? Contudo, houve uma área em que acredito que o humor possa fazer diferença: a área atitudinal. Dentro de cada área, Guerra menciona os vários aspetos que, se trabalhados, podem ajudar ao sucesso das estratégias anteriormente mencionadas.

Nestes vários aspetos também destaco apenas três. Para dois deles, considero que uma aplicação humorística que já mencionei anteriormente pode ajudar. Um desses aspetos é “A superação do fatalismo”, em que, mais uma vez, a aplicação do humor pode favorecer este aspeto através das mesmas formas que considere que o humor pode ajudar nas estratégias como a “Rejeição de crenças irracionais”, por exemplo. O outro aspeto é o “Acabar com o individualismo”. Guerra acredita que a educação sentimental de um aluno não é um trabalho exclusivo de um professor, mas que também a educação que vários professores dão tem de ser coerente. Guerra acredita que vários professores dão conselhos sentimentais aos alunos, mas que muitas vezes estes conselhos contradizem-se, causando confusão nos alunos. Ora, se os professores trabalharem todos em conjunto e em coerência podem resolver este problema, e o humor pode desempenhar aqui um papel na mesma que desempenha na aplicação da estratégia “Reconhecimento das emoções alheias”, por exemplo.

Mas o aspeto que considero, e provavelmente Guerra também, mais importante para assegurar a aplicação e o sucesso de qualquer uma das estratégias propostas é o aspeto da “A felicidade dos professores/as”. Hoje em dia, a profissão de professor caiu num total descrédito. Raras são as pessoas que ainda respeitam o papel do professor na sociedade como há trinta anos. Para a sociedade deste século o cargo de professor é tal e qual o que o ditado diz “*Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina.*”. Muitos consideram que o cargo de professor é o cargo dos preguiçosos, pois a única coisa que se faz é dizer coisas a crianças que têm pouca ou nenhuma utilidade. Este descrédito levanta uma série de dificuldades à prática da profissão resultando na situação em que, literalmente, só apenas

aqueles que têm amor à profissão é que continuam a exercê-la. Entre algumas das consequências que este descrédito provoca contamos depressões, angústias, tristezas... Todo um conjunto de consequências que têm um impacto extremamente negativo na saúde mental dos professores, prejudicando significativamente o seu desempenho profissional tanto como um educador científico, como um educador sentimental. Mas o que a sociedade não se lembra de pensar é que, sem o papel dos professores nas escolas, num par de décadas, não teremos um país habitado por uma sociedade pacífica, em que cada família pode descansar em casa a ver televisão, ou a jogar computador, ou a brincar no tablet, em que sabem que todas as suas necessidades básicas estão cobertas; estaremos, sim, num país habitado por selvagens! Pessoas que com os seus limitados conhecimentos não conseguiram garantir o funcionamento de serviços básicos e que como não foram ensinados a viver em sociedade (uma das grandes funções da Escola) desatam à pancada com qualquer sujeito que veem na rua só porque esse mesmo sujeito lhes disse “Não” em relação a qualquer coisa. Por isso, acredito que o humor pode ajudar a resolver estes problemas. Não digo que vai fazer milagres. Não digo que vai suprimir as depressões em que muitos professores entram por, devido ou à extensa carga horária ou à sua colocação numa escola a trezentos quilómetros de casa, não passarem tempo suficiente com as suas famílias. Também não digo que vai dar aos professores um estilo de vida que estes desejariam e que no entanto o seu salário não permite. Apenas digo que é capaz de atenuar os efeitos destas horríveis consequências na mente de cada um. Acredito que o humor pode ser capaz de ajudar os professores a encarar o mundo com maior leveza, e assim terem oportunidade de serem um pouco mais felizes.

O sexto e último capítulo faz referência à concretização das várias estratégias propostas por Guerra, nomeadamente atividades que se podem realizar dentro da sala de aula com vista à aplicação das ditas estratégias. Tive o cuidado de ler cada uma, e apenas digo que se um pouco de humor fosse incorporado em cada uma delas, que os resultados seriam ainda mais positivos.

Assim termino esta pequena análise à obra de Miguel Santos Guerra. Acredito que ajudei a demonstrar que o humor pode ter mais do que muitas utilidades dentro da sala de aula. É certo que a sua utilidade na vertente mais científica da prática docente pode ser mais reduzida, mas como se viu, tem uma extensa utilidade na vertente emocional que também tão importante e relevante como a vertente científica. No entanto, sugiro que continue com a leitura pois, quando chegar à parte prática do relatório, é capaz de ficar surpreendido com a utilidade do humor na vertente científica.

## 2.4.O Melhor Tempero do Humor

Se perguntar a uma pessoa aleatória qual é que acha ser o elemento chave para o sucesso do humor, é provável que essa pessoa lhe diga que será a arte de fazer rir, ou algo do género. Não é uma resposta inválida, mas é extremamente genérica, porque a arte de saber fazer rir envolve inúmeros elementos que devem estar devidamente domados. Um desses elementos, e que acredito ser o mais importante na arte de fazer rir, é a criatividade. Uma piada ou uma situação cómica só consegue provocar riso tendo em conta dois fatores. O primeiro, é as vezes que a piada ou situação foram demonstrados. O segundo, é as vezes que o recetor da piada ou observador da situação já assistiu às mesmas. Não no sentido de que a piada provoca mais riso quantas mais vezes for contada ou ouvida, mas no sentido de que perderá a sua capacidade de fazer rir quantas mais vezes for contada e ouvida. Por isso, considero que a criatividade é o elemento chave na demanda para se ter sucesso na arte de fazer rir, porque permite ao humorista inovar e criar novas piadas e novas formas de fazer rir. Assim, neste último capítulo do enquadramento teórico irei focar-me na importância e nos aspetos a ter em conta quando lidamos com *criatividade*.

Para este propósito, não me baseei num livro inteiro, mas mais num capítulo de um livro (o capítulo de enquadramento teórico), sendo esta obra conhecida por *Criatividade nos Museus: Espaços entre e Elementos de Mediação* escrita por Inês Ferreira. Vossa excelência é capaz de estar um pouco baralhada com esta revelação, pois deve estar a perguntar-se: “*O que é que os museus têm a ver com a escola?*”. Desde já que são dois locais extremamente semelhantes um com o outro, mas a razão que me levou a mencionar este livro aqui é que, tal como disse, tem um capítulo teórico que também trata das mesmas questões que pretendo tratar em relação à criatividade.

A primeira questão que o capítulo tenta decifrar é o significado da palavra *criatividade*. Acontece que Inês Ferreira, através do testemunho de outros autores, mostra-nos que esta palavra não tem um significado concreto devido às infinitas áreas em que pode ser aplicada, às diferentes formas que pode adotar, e aos diferentes impactos que pode ter. Apesar de, segundo Ferreira, existir um consenso em relação às características-chave do conceito. A primeira mencionada é a originalidade, isto é, a capacidade de criar algo que nunca antes fora feito; a segunda é a adequação, isto é, dar utilidade ao que se criou; a terceira e última é a autoria, isto é, que a criatividade não é



fruto do acaso, que o criador pensou de forma diferente. Tudo isto é muito bonito, mas ainda não mencionei a utilidade da criatividade a propósito deste relatório.

Para começar, aprender um pouco mais acerca do que é isto da criatividade pode ajudar-me a entendê-la e a desenvolvê-la ao ponto de nunca cair no erro de repetir as mesmas piadas nas aulas para os mesmos alunos demasiadas vezes, arriscando o seu interesse nas aulas e, conseqüentemente, empenho. Mas a principal razão pela qual abordo a questão da criatividade neste relatório relaciona-se com os próprios alunos. Como mencionarei na parte prática, este a prática deste relatório divide-se em duas fases, sendo que a segunda corresponde ao processo de dar a oportunidade aos alunos de poderem serem eles a fazer rir. Por isso, como a arte de fazer rir requiere criatividade, outro objetivo deste último capítulo é o de tentar descobrir como conciliar criatividade com aprendizagem.

Inês Ferreira menciona alguns processos que têm de ocorrer para se atingir o ponto de criatividade. Destacaria, para já, um deles que acredito que é uma forma de demonstrar o possível concílio entre as duas palavras, que obviamente se aplica em trabalhos que os alunos realizem. Esta forma apresentada por Ferreira, através das palavras de J. P. Torrence e Ellis P. Guilford, refere que a criatividade é um processo que cruza quatro tipo de pensamentos, sendo eles o pensamento elaborativo, flexível, fluente e original. O pensamento elaborativo refere-se ao tipo de pensamento que invoca uma série de ideias elaboradas na nossa mente, isto é, ideias complexas e que requerem o seu devido trabalho. O pensamento flexível diz respeito à diversidade de ideias que uma pessoa pode ter. O pensamento fluente diz respeito à quantidade de ideias que uma pessoa pode ter, e o original diz respeito à invulgaridade das ditas ideias. Assim, acredito que a criatividade ajudaria os alunos na aprendizagem porque teriam de ter um vasto conhecimento da matéria (pensamento fluente), mas matéria referente a vários temas (pensamento flexível), e sabê-la trabalhar de várias formas (pensamento elaborativo) originais (pensamento original). Pode levantar-se a dúvida de que se os alunos estariam dispostos a alargar o seu tipo de pensamento a um tipo criativo que segue estes princípios, mas acredito que, sendo as minhas aulas fora do vulgar, conseguirei inspirar os alunos a tentarem fazer trabalhos que se assemelhem ao que demonstro nas aulas. É claro que não estou à espera que este tipo de pensamento criativo seja atingido logo no primeiro trabalho que realizem pois a criatividade é como uma habilidade que se aperfeiçoa com a prática. Mas estes aspetos serão discutidos em maior detalhe mais à frente na parte prática deste relatório.

Outro processo apresentado por Ferreira e que considero ainda mais pertinente para o caso do que o anterior é o processo criado por Teresa Amabile. Ferreira mostra-nos que Amabile considera que a criatividade é algo resultante do cruzamento de quatro elementos presentes na mente de uma pessoa, sendo eles o pensamento imaginativo, o pensamento crítico, o conhecimento e a motivação. Digamos que o pensamento imaginativo é a combinação dos tipos de pensamento flexível, fluente e original mencionados no processo anterior, começando a ser óbvio o porquê de considerar este processo de Amabile mais pertinente que o anterior. O pensamento crítico é uma alusão ao tipo de pensamento elaborativo do processo anterior. Não é uma alusão completa pois não se refere inteiramente à complexidade das ideias que o sujeito pode ter, também faz alusão à capacidade de raciocínio em relação ao facto de se essas ideias complexas são exequíveis ou não ou se são pertinentes para o propósito, por exemplo. O conhecimento diz respeito aos conhecimentos e saberes prévios, às chamadas ideias tácitas, que uma pessoa tem de um determinado assunto no início deste processo, porque uma coisa é certa, a criatividade não nasce do vazio, tem sempre uma base. Por fim temos a motivação, sendo esta a real razão pela qual considero este processo muito mais pertinente que o anterior. Uma pessoa tem de estar motivada para criar algo. Acredito que se eu fosse pedir aos alunos para realizarem um trabalho invulgar ou criativo enquanto dava aulas ‘normais’, acredito que a sua criação não iria ser algo de especial nem de invulgar. Muito provavelmente seria mais um trabalho. Assim, acredito que ao dar este tipo de aulas os alunos já terão a motivação necessária para poderem criar um trabalho que de facto seja fora do vulgar. Para concluir, os alunos, ao estarem motivados para a realização de um trabalho criativo e fora do vulgar (para darem uso à sua criatividade), terão que preencher os requisitos propostos pelo processo de Amabile que, como já expliquei, aproximarão os alunos da matéria da disciplina. Acrescento ainda que acredito que a invulgaridade dos trabalhos será maior quanto maior a invulgaridade das minhas aulas. Logo, isto também serve de lição para mim na medida em que se quiser os alunos empenhados em realizarem trabalhos originais e criativos (o que de facto gostaria, e muito), também tenho de me empenhar na constante inovação e originalidade do humor que investir nas minhas aulas.

Com isto termino não só a definição do conceito *criatividade*, mas também o próprio capítulo do enquadramento teórico. Acredito que com este trio de obras consegui, pelo menos minimamente, legitimar o investimento na investigação de um tema como o deste relatório de estágio. Mas teorias e ideias são muito bonitas, resta provar a pertinência do uso do humor dentro da sala de aula com provas irrefutáveis que serão

agora apresentadas com a parte prática do relatório. Irá a prática legitimar o uso do humor como a teoria procurou fazer? Não perca o próximo capítulo porque nós também não.

## 3. O Festival

Com o capítulo teórico concluído, passemos ao capítulo prático. Como já referi, o tema deste relatório é inédito, e como evidenciei com o capítulo teórico, não existe bibliografia concentrada no tema. Por isso, considero a parte prática deste relatório mais importante, e assim, atribuí a maior parte do mesmo ao desenvolvimento prático do tema. Os primeiros subcapítulos são dedicados à exposição de como planeei, desenvolvi e apliquei técnicas e metodologias que visavam o cultivo do humor dentro da sala de aula. Posteriormente, farei também uma reflexão acerca do impacto e das reações que cada aula provocou em cada turma que lecionei de acordo com a minha perspetiva. Obviamente que não descreverei todas as aulas que lecionei, mas destacarei as aulas que considere mais importantes e relevantes para o tema em mãos. Após a reflexão sob o meu ponto de vista, dedicarei a última parte do capítulo prático à exposição e análise dos resultados dos inquéritos que apliquei a todas as turmas mostrando o impacto e as reações que estas aulas tiveram nos alunos, mas agora, sob o ponto de vista dos mesmos.

### 3.1. Fase I

#### **Sovietes ao Poder**

O primeiro tema que lecionei foi a Revolução Soviética, tendo como balizas cronológicas os anos finais do czarismo russo e o nascimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Desde logo que se consegue perceber que é um tema destinado às turmas de 9.º ano. Este tema foi lecionado durante duas aulas. A primeira aula incidiu na caracterização do czarismo nos seus anos finais até ao culminar da Revolução de Fevereiro. A segunda incidiu a partir da Revolução de Fevereiro até ao nascimento da URSS.

Tal como já referi, todas as aulas que lecionei começaram sempre com um discurso que visou cativar a atenção dos alunos, não só pela descontraída postura em que era proferido, mas também pela sua peculiaridade. Neste texto, eu não consigo exprimir por palavras exatas o estilo de discurso que adotei, mas consigo apresentar as primeiras frases que proferia sempre nas várias turmas, frases estas que, em parte, me ajudavam a garantir a sua atenção até ao final da aula: *“Ora boas tardes a todos, e sejam bem-vindos a mais uma aula da vossa disciplina favorita que todos nós sabemos que é História. (...) E o sumário da vossa aula ao vigésimo dia do décimo mês do duo milésimo décimo sexto ano desde o nascimento de Jesus Cristo é...”*. É claro que a data indicada variava com o dia em que me encontrava. Após a proferição destas palavras, raras eram as vezes em que não verificava o efeito desejado: todos os alunos tinham um sorriso na cara e com os olhos todos postos em mim. Tinha conseguido cativar a sua atenção para já, mas seria capaz de manter essa atenção?

Para a primeira aula deste tema, eu tinha designado três momentos de apelo ao humor, cada um correspondendo, sensivelmente, ao início, ao meio e ao fim da aula.

O primeiro momento, desenrolado no início da aula, consistiu em observações provocatórias da família de Nicolau II, nomeadamente das relações entre a czarina Alexandra e o clérigo Rasputin. Comecei por explicar, ironicamente, como é que a relação entre Alexandra e Rasputin começou, e passei a apresentar a sua evolução adicionando um elemento ‘picante’. Passo a expor este elemento picante: *“Foi através desta necessidade que Rasputin se aproveitou para se aproximar da czarina a níveis considerados impróprios para um padre, se é que me faço entender.”*.

O segundo momento surgiu aquando da análise de uma imagem que demonstrava a pobreza em que as classes mais baixas da população russa viviam. Ora veja só:



**Fig. 1:** Refeitório social russo de 1917.

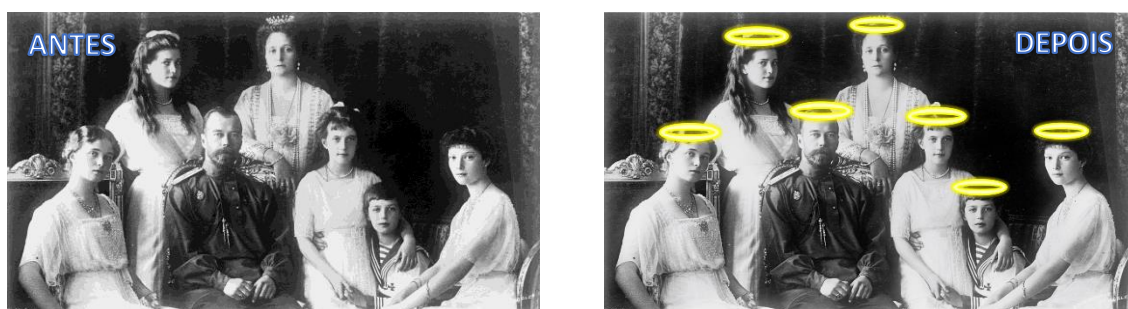
Servi-me de dois elementos desta imagem para gerar o momento humorístico. Um deles foi o estado das paredes do edifício presente na imagem, umas paredes num estado de degradação muito avançado, e em que comentei esta observação com “*Aposto que se alguém decidisse lançar um ataque de cabeça a estas paredes, mandava as paredes todas abaixo!*”. O outro elemento foi o comentário da expressão que um indivíduo evidenciava na imagem. Uma expressão que, honestamente, só por si já é incentivadora pelo menos a um sorriso.

O terceiro e último momento já não foi um momento apelativo ao humor, mas um momento mais destinado à captação da atenção dos alunos através da realização de algo diferente. Este momento chegou aquando do tratamento do infame Domingo Sangrento (ou Vermelho) russo, um evento que também pouco ou nada tem que seja digno de um riso. O momento teve início quando eu apresentei uma fotografia do episódio no PowerPoint que expunha. Devo dizer que também a minha postura e discurso foram mudados para uma postura e um discurso de carácter muito mais sério. Esta fotografia era a preto e branco e tinha captado o horror que as pessoas sentiram quando foram baleadas a sangue frio pelas forças militares russas. Procedi para um subtil tingimento da imagem com vermelho (por razões, creio eu, óbvias) e passei uma melodia criada por Jim Johnston de nome *Schizophrenic* (entendo que o nome da melodia não pareça muito apropriada, mas não se deve julgar um livro pela capa). Com um ambiente de melancolia

e tristeza montado, finalizei com o relatar do episódio num estilo teatral dramático e melancólico. Obviamente que se percebe que este momento não suscita qualquer reação humorística, mas é aqui mencionado pois tem o objetivo de demonstrar aos alunos que as aulas não têm todas de ser da mesma forma; cada uma pode ser diferente.

Para a segunda aula sobre o mesmo tema, apenas planeei um momento humorístico. Este momento foi desenrolado a meio da aula. Como já referi, a segunda aula abordava o período que ia desde a Revolução de Fevereiro até ao nascimento da URSS.

O momento planeado para esta aula surgiu aquando da revelação do destino da família real após a Revolução de Outubro. Comecei por relembrar os alunos da família real com uma fotografia da mesma presente no PowerPoint que estaria a projetar. Em seguida, mencionei o aprisionamento da família real sendo acompanhado por uma animação do PowerPoint em que a já referida fotografia desvaneceu lentamente da projeção. Em seguida, foi o momento em que revelei o lamentável destino da família real. Eu estive calado e deixei o PowerPoint falar por mim. Quando acabei de mencionar o encarceramento da família real e a sua fotografia já estivesse fora de cena, deixei um efeito sonoro ecoar pela sala. Este efeito era o som do disparo de uma rajada de balas. O efeito sonoro foi seguido com o ressurgimento da fotografia, em que agora esta estava ligeiramente modificada. A modificação realizada por mim consistiu na adição de auréolas celestiais a cada membro da família, e esta nova imagem foi projetada dentro de um estilo de animação de ascensão (por outras palavras, a imagem estaria a subir) ao mesmo tempo que uma melodia ‘celestial’ foi entoada. A melodia escolhida para este efeito foi *Ave Verum Corpus* composta por Wolfgang Mozart. Ora veja a imagem antes e depois:



**Fig. 2:** Alterações à fotografia da última família real russa.

Enquanto a imagem finalizava o seu movimento ascendente, que mais uma vez a levaria para fora de cena, um novo elemento foi exposto cujo aparecimento acompanhou o desaparecimento da imagem em ascensão. Este elemento seria uma lápide onde estaria escrito “*RIP Nicolau II e Família; Odiados por muitos e de quem ninguém terá saudade*”.

Resumidamente, este aparato todo tinha o objetivo de dar a entender que a família real foi presa (desaparecimento da fotografia) e morta (efeito sonoro dos tiros; ascensão ‘celestial’ da fotografia modificada), e cuja memória não foi conservada com apreço (aparecimento da lápide).

## **Reações**

### **9.º A**

Realço desde já que as reações às primeiras aulas que lecionei a cada turma foram como que manipuladas. A primeira aula que lecionei foi a 20 de Outubro, a esta mesma turma sobre este mesmo tema. Mas desde o início do ano, 19 de Setembro, que já andava a estabelecer contacto com os alunos e a criar uma relação com os mesmos. Relação esta em que lhes dei a entender o meu estilo de personalidade, um fator que em todas as turmas deixava um sentimento de ansiedade em relação à minha ‘estreia’ e ao mesmo tempo de desejo em prever como seriam as minhas aulas, mesmo sem eu revelar o que quer que fosse sobre as mesmas.

Com o início da primeira aula, comecei, então, pela introdução do novo tema e do sumário, complementada pela localização temporal evidenciada anteriormente. O resultado foi exatamente o que eu previa e esperava: risos e sorrisos na cara de todos os alunos, cujos olhares se concentravam na minha pessoa. O meu receio seria uma vez que comesse a lecionar a matéria, esta atenção toda se apagasse tão rapidamente como se originou. Mas para meu deleite a atenção durou o suficiente até eu desenrolar o primeiro momento humorístico que planeava.

Mencionei que o primeiro momento para esta aula consistia fundamentalmente no carácter picante que destinara a introduzir na relação entre Alexandra e Rasputin. No entanto, devo evidenciar que esse carácter seria o culminar do momento, pois até então focar-me-ia noutros elementos como a aparência da família real e o contexto em que a relação entre os dois indivíduos já mencionados começou. Com isto pretendo dizer que este momento não era um momento ‘explosivo’, isto é, vindo do nada, imprevisível, mas que foi um momento que consistiu na construção em poucos segundos do ‘terreno fértil’ para o sucesso da grande reação final. Tal como previra, tal como se desenrolou. Fui abrindo (ainda mais) o sentido de humor dos alunos para garantir o sucesso do culminar

do momento que foi exatamente o planeira, uma grande e forte gargalhada. No entanto, houve um aspeto negativo. Após o culminar do momento, dei de imediato continuidade à matéria, significando que o tipo de conteúdo que transmitia mudou radicalmente. Ora, creio que esta drástica mudança provocou a dispersão da turma. Foram vários os casos em que pude notar alunos a falar para o lado ou para trás, a brincar com o material escolar, ou outras situações do género.

A dispersão de atenção foi resolvida quando pouco depois do culminar do primeiro momento passei à análise de documentos, nomeadamente gráficos e imagens, o que será o contexto do segundo momento humorístico. Mas antes de apresentar as reações ao dito momento gostaria de destacar a análise realizada a um cartaz de propaganda anti czarista da altura. Gostava de dar enfoque a este momento pois aqui podia-se ter um pequeno vislumbre de prelúdios dos objetivos do relatório para a Fase 2. Considerei que este momento de análise podia revelar se os alunos se sentiam contagiados com o humor, pois apelei a uma análise comentada do cartaz; pretendi ver que comentários é que os alunos seriam capazes de criar e se estes tinham algum carácter humorístico presente, já que o cartaz também é propício a tal. No entanto os comentários foram normais, desprovidos de qualquer sentido de humor. Espero que quando a Fase 2 chegar o oposto já se verifique.

Chega-se então ao segundo momento humorístico. Ao contrário do primeiro momento, eu consideraria este momento como ‘explosivo’. Enquanto no primeiro momento procedo a uma construção de um ambiente propício para o sucesso da reação final havendo como que uma previsibilidade, este momento já seria completamente imprevisível, apareceria do nada. O início deste momento muito semelhante ao fim do anterior, pois há uma mudança radical no tipo de conteúdo que transmito. Mas enquanto no anterior esta mudança provocou uma igual mudança na reação dos alunos, este momento já não surtiu qualquer efeito. A turma não reagiu de forma alguma, mantendo apenas a atenção que já demonstrava até então.

Passemos às reações do terceiro momento. Como já referi, este momento não pretende de forma alguma apelar a qualquer reação humorística, mas pretende demonstrar a variedade de estratégias de transmissão de conhecimentos que uma aula pode ter. Uma forma de apelar ao interesse dos alunos fazendo com que este se apercebam de que podem contar sempre com coisas novas e diferentes em cada aula.

Eu gostaria imenso de aqui relatar o quão bem o desenrolar deste momento correu. Gostava de relatar o quão a turma ficou envolvida no ambiente melancólico e quão apreciou este momento. No entanto, não posso. Sem qualquer intenção minha, este



momento, que originalmente pretendia invocar um sentimento de tristeza dentro dos alunos, acabou por provocar uma das maiores reações humorística que até agora presenciei. O mais curioso é que esta reação não foi provocada por nenhum dos elementos teatrais planejados para o momento (a tonalidade da imagem, a música, o discurso), mas foi o que estava representado na própria imagem. Como já referi, a imagem era uma fotografia que captava as reações das várias pessoas que estavam a ser abatidas, e acontece que logo no centro da fotografia estava uma sujeita com os braços estendidos a gritar em terror. Um dos braços estava completamente estendido, e o outro, semi estendido, cobria uma porção da sua face. Para minha ignorância, a posição que esta indivíduo realizava era exatamente igual à posição que um jogador de futebol de nome Paul Pogba fazia na celebração dos seus golos. Esta posição tornara-se famosa pela Internet, alcançando o estatuto de *meme*, um conceito muito ligado à comédia e ao fazer rir. Por isso, mal eu projetei a fotografia, ainda sem passar a música nem fazer a sua tonalidade, toda a turma entrou numa risada desenfreada que durou bem perto de um minuto. Mas a turma acabou por acalmar, e procedi ao desenrolar total do momento. Acontece que eu próprio fiquei contagiado pela risota, de modo a que a dramatização melancólica teve um risos pelo meio, e apesar de a turma acalmar no geral, ainda havia alguns alunos que continuavam a rir. No entanto, para minha satisfação, e que foi o que acabou por dar um pouco de sucesso a este momento, é que os alunos que já tinham acalmado ordenaram que os alunos que ainda estavam a rir se calassem; tudo para prestarem atenção à dramatização que realizava. Não diria que o momento teve sucesso em inspirar nos alunos as emoções que eu procurava, mas pelo menos pude ter a certeza que foi um momento que cativou a sua atenção. Ora repare na fotografia:



**Fig. 3:** Fotografia do Domingo Sangrento de estatuto *viral*.

Resumindo, o primeiro momento foi um absoluto sucesso; o segundo foi um absoluto fracasso; o terceiro foi um fracasso, mas de um certo ponto de vista foi um sucesso.

Além dos momentos planeados, haverá sempre os momentos imprevistos. Momentos que não planeio para a aula e que estão dependentes do decorrer da aula. Aproveitar comentários de alunos para provocar um pouco de riso e também comentários feitos pelos mesmos que pretendem dar seguimento ao riso que já provocara são exemplos destes momentos imprevistos que também planeio dar aqui a conhecer. No entanto, esta aula, como foi a minha primeira de sempre como também a primeira que a turma teve comigo, não teve qualquer momento desse género. Primeiro, mesmo que eu quisesse improvisar um elemento cómico não conseguia pois, tal como disse, era a minha primeira aula, o que significa que o nervosismo pairava no ar. Podia não ser evidente, mas afetou-me ao ponto de não conseguir improvisar o que quer que fosse e cingir-me ao que estava planeado. Segundo, os alunos também não contribuíram pois ainda estavam a habituar-se ao meu estilo de aulas, podendo sentir-se um pouco tímidos para contribuírem para o humor dentro da sala.

Apesar de considerar que esta aula não correu exatamente como planeei (em termos cómicos) acabei por descobrir que a turma adorou a aula. Vários foram os alunos que se dirigiram à minha pessoa no final da aula a comentar o quão tinham gostado e que ansiavam pela próxima. Por isso, diria que esta aula fora um sucesso, pois não só consegui perceber que toda a turma se envolveu na aula graças ao carácter humorístico da mesma, como também consegui notar que tive a atenção da turma durante a aula inteira mesmo nos momentos mais teóricos (à exceção daquele espaço de tempo que já referenciei). Assim, ansiava que a segunda aula do tema decorresse da mesma forma.

Quando a segunda aula teve início, pude notar que o mesmo ambiente de expectativa que a turma teve no início da aula anterior se manteve. Mas tinha um pressentimento de que essa expectativa não iria ser compensada pela drástica redução de momentos humorísticos planeados. Mas tendo em conta que esta já não era a minha primeira aula (o que significa que o nervosismo desaparecera por completo), mentalizei-me de tentar compensar a falta de momentos planeados por momentos improvisados.

Em relação ao único momento planeado, fiz com que o ambiente que antecedeu o início do seu desenrolar fosse de atenção mas desprovido de sentido de humor, isto é, certificar-me de que antes do momento existe um bocado de tempo de apenas um bom e velho monótono debitar de matéria. Tudo com o intuito de certificar o sucesso humorístico do momento devido à pobreza de momentos planeados. Devo dizer que tive precauções neste objetivo, como também que aprendi com os erros do segundo momento da primeira aula. Em relação às precauções, não podia permitir que este ambiente

monótono fosse demasiado longo nem demasiado curto. Se fosse demasiado longo, poderia haver o risco de o sucesso do momento ser mínimo, pois os alunos podiam estar demasiado contagiados com a monotonia do ambiente. Se fosse demasiado curto, poderia haver o risco de o sucesso ser igualmente mínimo, pois os alunos podiam estar demasiado contagiados com humor, de modo a que apenas um momento deveras extraordinário pudesse provocar uma reação semelhante à que eu procurava. Em relação ao que aprendi com os erros do segundo momento da aula anterior, não podia fazer deste momento algo demasiado imprevisível. Assim, considerando que a ascensão da imagem ao som da melodia seria o cúmulo do momento, acreditei que o som dos disparos pudesse gerar o sentimento de expectativa de que algo maior estava para vir, fomentando um equilíbrio entre a previsibilidade de algo maior com a imprevisibilidade de não saber em que esse algo se vai materializar.

O momento é então posto em marcha. Após cerca de 10 minutos envolvidos no dito ambiente monótono, considerei que a turma estava no ponto perfeito para arrancar com este momento. Sentia que a atenção que a turma tinha vindo a demonstrar até então ainda estava presente mas já estava a entrar num estado de dissipação. Quando a imagem projetada da família real deixou de estar em cena, pude notar que a expectativa regressou à expressão de poucos alunos, mas foi aquando do despoletar do som dos disparos que toda a turma arrebitou, e o sentimento de expectativa que procurava verificava-se nas expressões dos alunos. Tal como até aqui tudo o que esperava aconteceu, o que vem a seguir não foi diferente. Ainda sem terem completa noção do que a nova imagem era, o riso instalou-se na sala devido à melodia que acompanhou a ascensão da nova imagem. Mas quando a turma se apercebeu do que estava representado na imagem, o riso foi agravado, sendo novamente agravado aquando da exibição da lápide. A renovada atenção com que os alunos ficaram manteve-se até ao final da aula.

Ao contrário do que aconteceu com a aula anterior, esta aula já possuiu vários momentos de improviso. Devo dizer que estes momentos, não estando planeados, são-me muitas vezes de difícil recordação de modo a que muitos deles não serão aqui relatados, em particular aqueles que são gerados pelos próprios alunos. No entanto, há sempre um ou outro que me ficam na memória. Nesta aula, por exemplo, ocorreu um aquando o encerramento da mesma. A parte final da aula consistia, entre outras coisas, em exhibir o hino inicial da URSS, *A Internacional*, enquanto a sua tradução em português era projetada. Acontece que, ironicamente, disse que a tradução estava projetada com o intuito de desafiar a turma a cantar o hino. Ora o aluno mais extrovertido da turma resolve

aceder ao meu desafio e tentar a sua sorte. É claro que o seu esforço não foi comentado pela forma mais positiva pelos seus colegas, o que o levou a rapidamente desistir da sua tentativa. Eu aponto este momento aqui porque a intenção do aluno em recitar a letra era para causar o riso, pois entendia-se perfeitamente através do tom com que recitava. A reação dos colegas foi o riso seguido de comentários irónicos. Acredito, então, que este momento ajuda a refletir o sucesso desta metodologia, pois após esta tentativa de cântico, vários foram os alunos (incluindo o dito) que se dedicaram ao comentário da letra traduzida, e sempre que possível numa forma irónica.

Outro momento improvisado que gostaria de referenciar ocorreu aquando da análise do timbre da URSS. Sendo o brasão constituído por vários elementos foi incumbido a vários alunos apontarem e descodificarem o significado de cada elemento. Acontece que não seria eu a designar os alunos encarregues de tal tarefa, mas os próprios alunos. Apenas me limitei a designar o primeiro. Quando o primeiro aluno acabasse de analisar um elemento, esse aluno designaria um colega seu para dar continuação à tarefa. Talvez seja escusado referenciar que os comentários que os alunos que recebiam a tarefa dirigiam aos colegas que a atribuíam eram material do mais puro para fazer rir. Já para não falar que a imprevisibilidade desta estratégia de distribuição de tarefas obrigou os alunos a estarem atentos ao brasão e às análises dos colegas, pois tinha referido que a análise de cada elemento do brasão ajuda na análise de outro elemento.

Isto, para mim, serve de prova de que a inspiração que eu pretendo que os alunos absorvam para também contribuírem humoristicamente para a aula de facto existe e está a ser absorvida, já que na aula anterior não houve um único momento improvisado. Tal como ocorreu com a aula anterior, alguns alunos se dirigiram até mim para me notificar da satisfação que tiveram com a aula.

## **9.º B**

O ambiente de expectativa que pretendi criar em todas as turmas antes da minha estreia em cada uma diria que teve o seu sucesso. Na maior parte. Enquanto algumas turmas demonstraram o sentimento de expectativa que pretendi implantar no meio delas, houve outras que já não o demonstraram. Houve turmas que se demonstravam indiferentes quer fosse eu a lecionar a aula ou não, e esta turma, o 9.º B, foi exatamente uma dessas turmas. Quando me apercebi desta característica soube que teria de duplicar

os meus esforços para obter as mesmas reações que obtive, por exemplo, no 9.º A. Contudo, aquando desta percepção, já não restava tempo suficiente para modificar os recursos que já tinha preparado. Logo, as mesmas estratégias e os mesmos momentos que planeara para o 9.º A seriam novamente aplicados com o 9.º B.

Seguindo o planeado, a aula começaria com a introdução do tema juntamente com a característica localização temporal. Para meu desgosto e concretizando as minhas previsões, as reações foram péssimas. Tirando uma meia dúzia de alunos (que, vá lá, para meu contentamento demonstraram um sorriso) o resto da turma apenas continuou a olhar para a minha pessoa com um ar de incredibilidade e confusão. Nesse momento senti que a turma rejeitava o meu estilo, e que via na minha pessoa nada mais do que um idiota. A minha reação imediata foi a de completa perplexidade. Fiquei petrificado perante tamanha situação. Apesar de saber que este tipo de situações era inevitável ocorrer, nunca me tinha preparado para tal, nunca tinha admitido a mim mesmo que tal pudesse de facto vir a acontecer. No entanto, não deixei que isso afetasse o meu desempenho nem as minhas estratégias. Já dizia aquela magnífica banda: *“The show must go on!”*. É importante aqui referir que a tentação de me concentrar apenas naquela meia dúzia de alunos que demonstrou o sorriso durante o resto da aula se contemplou perante mim. E também é importante referir que não cedi perante essa tentação. Se há coisa que eu queria evitar nas turmas em que lecionarei é que os alunos sintam que há distinções baseadas em preferências.

Como não consegui agarrar a atenção da grande maioria da turma neste momento inicial, também não a consegui cativar até ao início do primeiro momento. Nem o meu estilo de discurso foi suficiente para cativar a sua atenção. Para ser franco, exteriormente não o demonstrava, mas interiormente eu estava bastante aborrecido. Este sentimento não era apenas causado pelo aparente insucesso das minhas estratégias, mas também pelo facto de cerca de meia dúzia de alunas (sim, apenas raparigas) passarem a aula inteira sempre na conversa, com total desinteresse pela aula. Mas bem. Havia que manter a postura e continuar com o planeado.

Chegamos, então, ao primeiro momento humorístico desta aula: a apresentação da família real. Devo dizer que nesta aula o culminar deste momento, a introdução provocatória de um carácter picante à relação entre Alexandra e Rasputin tinha sido eliminado dos planos. Acontece que após a aula onde estreei este momento, a aula ao 9.º A, em reunião com a orientadora e colegas de estágio, se chegou à conclusão de que este elemento era inapropriado para jovens do 9.º ano. Por isso, eliminei este elemento deste

momento e substituí-o por uma maior concentração em comentários irónicos dirigidos a Rasputin, como também em explorar mais curiosidades em relação ao mesmo. Tal como aconteceu no início da aula, as reações foram miseráveis. Mais uma vez, além da dita meia dúzia de alunos que mais uma vez voltou a demonstrar um sorriso, a esmagadora maioria da turma não reagiu. Nem sequer demonstrou uma reação idêntica à que demonstrara no início da aula, simplesmente não reagiu. Foi como se fosse indiferente o carácter cómico que eu trazia para a aula. Pela segunda vez na aula encontrava-me afogado em perplexidade. Senti que a diferença entre eu estar presente na aula ou não estar era nula. Admito que neste ponto, e ainda estamos apenas na parte inicial da aula, me apetecia apenas ignorar as minhas estratégias e debitar a matéria toda o mais rápido possível para poder acabar com aquele pesadelo. No entanto, as reações que aquela meia dúzia demonstrava (apesar de também não serem reações muito vivas nem explícitas) davam-me a força necessária para continuar com o planeado.

Creio que não será difícil imaginar o tipo de ambiente que se encontrava dentro da sala até ao início do segundo momento, cujas reações também não devem ser difíceis de prever. Para recordar, o meu momento consistia no comentário cómico de uma fotografia, e se as reações no 9.º A foram medíocres, não é preciso ser-se bruxo para saber o que aí vem. Para resumir as reações desta turma a este momento utilizarei uma expressão popular: “*Outra vez arroz?*”. Se desejar ter uma ideia clara e precisa do carácter das reações, sugiro que pesquise na secção das imagens no motor de pesquisa Google as palavras “*Poker Troll Face*”, e os primeiros resultados serão o reflexo exato das reações que, agora, toda a turma teve para com este momento. E a propósito, pesquise também as palavras “*Forever Alone Face*”, pois os primeiros resultados refletem a minha reação. O caminhar para o terceiro momento não revelou nada de novo em relação ao que já se sucedera.

Após a experiência que tive com o 9.º A neste momento sabia que algo muito semelhante aconteceria nesta turma. No entanto, assim pensaria se as reações que a turma demonstrou ao longo da aula tivessem sido um pouco mais vivas. Como as reações foram medíocres ou até mesmo inexistentes, não tive a preocupação em ter um plano de apoio que me ajudasse a inspirar as emoções que eu queria na turma caso a reação da turma fosse semelhante à do 9.º A. Estava convencido de que este momento afetaria a turma tanto quanto os anteriores. Contudo, e para minha grande surpresa, aquilo de que eu estava convencido não ocorreu. Para lembrar, este momento consistia numa exposição melancólica do Domingo Sangrento na Rússia, acompanhada com a projeção de uma

fotografia relativa ao episódio e uma música de fundo também esta de carácter melancólico. Como já relatei, a reação do 9.º A foi um completo ataque de riso devido às semelhanças que a fotografia que acompanharia a exposição melancólica tinha com tendências na Internet, e tal como aconteceu com o 9.º A, também se sucedeu com esta turma. Assim que a fotografia foi projetada a turma entrou num mar de riso, fazendo as mesmas piadas e referências que o 9.º A tinha feito na mesma ocasião. No entanto, a reação humorística também não foi tão acentuada como a que ocorreu no 9.º A. Os risos foram mais controlados e curtos. Agora, já se contava em três as vezes em que eu estava mergulhado em perplexidade, mas desta vez, ao contrário das vezes anteriores, já foi por motivos mais positivos. Não conseguia acreditar que tinha finalmente arrancado uma reação decente (explícita) desta turma (mesmo que tenha sido sem intenção) que até então se comportava como se fosse um conjunto de robôs ou como simplesmente não quisesse saber da aula. Mas uma vez ultrapassada a perplexidade, apliquei o plano de apoio que apesar de não intencionar aplicá-lo já o tinha engendrado (já falarei disso mais à frente) para tentar lutar pelo sucesso intencional deste momento. Este plano de apoio consistiu em fazer os alunos entender de que o seu riso foi causado pela observação do sofrimento de outras pessoas e tentá-los consciencializar de que isso é errado. Por outras palavras, ‘atirar-lhes à cara’ a falta de civismo e moralidade que revelavam naquele momento. Para tal, usei expressões como: *“Qual é a piada em rirmo-nos do sofrimento dos outros? Isso é muito macabro! O que é que este sentimento faz de vocês?”*. Sempre num tom repreendedor. Creio que esta repreensão teve o seu efeito pois quer tenha sido por causa disto ou não, o facto é que a turma parou de rir após a repreensão. Além de provocar este efeito, creio que também ajudou para um hipotético sucesso deste terceiro momento pois, mais uma vez quer tenha sido efeito da repreensão ou não, a expressão da turma mudou para uma semelhante ao arrependimento. Contudo, não consegui finalizar este momento pois o tempo que me restava da aula não o permitiu. Esta situação pode suscitar a dúvida de que se nesta turma não houve tempo gasto em reações, isto é, minutos de descontração a partilhar umas piadas e uns risos, qual terá sido a razão que justifique o facto de este tempo ter sido gasto no 9.º A e ainda haver tempo para finalizar o terceiro momento. A resposta encontra-se no carácter da turma. Apesar de não gastar tempo a fazer piadas e a descontrair, gastei-o a chamar a atenção das alunas que se encontravam constantemente na conversa. Como também a turma aparentava não conseguir entender o que eu dizia, pois foram várias as situações em que tive de voltar a explicar o que acabara de explicar.

Sintetizando esta aula, o primeiro e o segundo momento foram completos fracassos; o terceiro é avaliado da mesma forma que o do 9.º A apesar de não ter sido concluído.

Quanto aos momentos improvisados apenas digo que se eles existiram, foram todos sugados por algum buraco negro invisível pois nem imagem nem som de algo semelhante eu me lembro de ter notado durante toda a aula, mesmo tendo contribuído para tal. Tentei gerar alguns destes momentos ao ‘provocar’ alguns alunos, mas a sua reação não mudou. Apenas ficavam a olhar para mim, sem dizer nada, com ou sem um pequeno sorriso na cara. Podia ser devido a razões semelhantes ao que deduzi aquando do final da primeira aula ao 9.º A. Mas por mais que quisesse acreditar que fosse devido a essas razões, as provas estavam à minha frente. Ou era o total desinteresse dos alunos na aula, ou então significava que o sentido de humor da turma era muito baixo e que só algo mesmo muito engraçado é que seria capaz de atingir o que pretendia como também incentivá-los a contribuírem humoristicamente para a aula.

Tal como aconteceu com o 9.º A, no final da aula, alguns alunos dirigiram-se à minha pessoa a comentar que tinham gostado da aula e que a tinham achado engraçada. Surpresa, estes alunos eram aquela meia dúzia que reagiu minimamente aos momentos humorísticos que já mencionei. No entanto não foi suficiente para me tirar a ideia da cabeça de que esta aula tinha sido um fracasso em relação aos mesmos objetivos. A turma, de forma geral, permaneceu indiferente a qualquer um dos momentos humorísticos que surgiram na aula, quer tenham sido planeados ou improvisados. O nível de atenção é que já foi satisfatório. Com a exceção das já mencionadas alunas que passavam a aula a conversar, o resto da turma aparentava estar atenta à matéria.

Com este tipo de reações não fiquei muito esperançado para que a aula seguinte fosse de algum modo diferente. No entanto, mantinha uma pequena resma de esperança ao pensar de que a atitude da turma pudesse mudar, mas para meu desgosto não mudou. A turma continuou a demonstrar um sentimento de negligência em relação tanto ao facto de ser eu a lecionar a aula como também ao sentido humorístico que já tinha demonstrado. Devo dizer que, com a experiência da aula anterior, seria natural que tentasse aplicar alguns melhoramentos nesta aula para esta turma para tentar testar a hipótese de que, sim a turma tem sentido de humor, mas que é um baixo sentido de humor, isto é, que só algo exceccionalmente cómico é que poderia desencadear as reações que procurava. No entanto, devido a escassez de tempo, não tive oportunidade para tentar fazer quaisquer melhoramentos. Por isso, cingi-me ao que já tinha planeado e esperei pelo melhor. Devo também dizer que a minha própria motivação em ir para esta aula era muito fraca, e ainda



mais fraca era em relação ao tentar trazer o humor para dentro desta aula, mas não achando que isso fosse o correto a fazer, tentei mais uma vez captar-lhes a atenção pelo riso.

Contudo, se o contexto em que esta aula se iria desenrolar já não fosse desencorajador o suficiente, o início da aula ainda menos foi. Fui deparado com um imprevisto. Acontece que o único instrumento que tinha à minha disposição para dar início ao único momento humorístico que tinha planeado para esta aula, o computador da sala (sim, cada sala da “Melhor Escola do País” tem um computador com projetor) não estava a funcionar.

Aqui deparei-me com um dilema. Podia pedir auxílio ao técnico da escola para tentar resolver o problema, garantindo a realização do único momento planeado para a aula, mas significaria que cerca de 30 minutos dos 50 minutos de aula que eu tinha iam ‘por água abaixo’ (não confundir com o filme). Ou então podia arriscar e dar início à aula num estilo completamente à ‘Rambo’ (pode confundir com o filme), sujeitando-me a um decorrer da aula completamente improvisado. No entanto foi uma combinação dos dois. Volto a dizer que os PowerPoints que produza para acompanharem as minhas aulas são completamente desprovidos de matéria, em que o seu único principal propósito é o de projetar momentos humorísticos tais como o planeado para esta aula. Por isso, a ausência do suporte digital apenas afetou a minha aula na questão de não poder projetar o momento planeado, pois a estrutura da aula e a matéria em si estavam devidamente construídas e organizadas na minha mente.

Vi, no entanto, uma inesperada oportunidade a surgir deste inesperado problema. Concluí que esta aula seria perfeita para investir nos momentos improvisados e dar à turma bastante espaço para se sentir à vontade ao ponto de contribuir numa forma humorística para a aula. Assim, poderia perceber que tipo de sentido de humor é que a turma possui e que tipo de piadas é que deveria fazer para, posteriormente, também retirar da turma umas belas gargalhadas. Mas isto era o que eu gostaria que tivesse acontecido. Não importa se tenho momentos planeados, se dou oportunidade a momentos improvisados, ou deixo a turma contribuir com momentos seus. Começo a pensar que só mesmo transformando a aula num espetáculo do Quim Roscas e do Zeca Estacionário é que vou conseguir retirar alguns risos daquela turma, pois continuaram sem reação, e não mostravam o mínimo de interesse em contribuir para a aula da forma humorística. A aula foi tão boa que nem sequer me consigo lembrar de qualquer momento improvisado que tenha feito, mas lembro-me que tentei incluir um aluno num desses momentos e a

reação do mesmo foi simplesmente abanar a cabeça em concordância com o que quer que eu estava a dizer e mais nada. Aparentavam que o único interesse que tinham era ouvir e apontar a matéria, e falar para o lado e/ou para trás. A aula acabou por ser uma aula ‘tradicional’ (que é exatamente o objetivo do trabalho; fazer muitas aulas tradicionais) em que no final os alunos despedem-se formalmente do professor e o professor destes, e ambos fingem que nunca se conheceram até ao início da aula seguinte.

Antes do início do estágio os meus professores contavam histórias, ou até lendas, de turmas que por mais que o professor fizesse para tentar arrancar uma reação dessas turmas, fosse de cariz que fosse, não conseguiam. Diziam que havia e há turmas em que os alunos não aparentam estar vivos, pois não reagem, mas também não aparentam estar mortos, pois respiram. E eu, na minha inocência, convencia-me de que uma bela piada resolveria o problema. O quão estava enganado...

## **9.º C**

O 9.º B, por enquanto, aparentava ser um dos extremos às reações que eu procurava obter das várias turmas com este estilo de lecionação. O extremo de completa indiferença perante o dito estilo. Sem reações e sem algum sentido de humor (mas se facto houvesse, era muito baixo). No entanto, da mesma forma que existe um extremo, digamos, negativo neste aspeto, também existe um extremo positivo. Um contexto em que qualquer tentativa humorística é recebida com notáveis reações e um sentido de humor muito alto e fácil de provocar. Enquanto o extremo negativo ficou atribuído a turmas como o 9.º B, o extremo positivo tinha que ser atribuído sem sombra de dúvida a esta turma, o 9.º C.

Antes de passar ao relato das duas primeiras aulas que tive com esta turma, gostava de dedicar um pouco de texto a falar sobre a mesma. Existem turmas cujos alunos têm dos melhores resultados em toda a escola, tendo perfeita noção das suas capacidades como também de que tais resultados foram possíveis graças ao estilo de ensino e aprendizagem a que se sujeitaram. Turmas que rejeitarão qualquer professor que não encaixe nos mesmos padrões de professor que essas mesmas turmas/alunos sempre tiveram. Também existem turmas cujos alunos têm dos piores resultados em toda a escola, tendo perfeita noção da sua incompetência e que voluntariamente não demonstram qualquer interesse em continuar a aprender e lutar por melhores resultados. Turmas que rejeitarão qualquer professor pois simplesmente só querem é sair da sala de aula. Posto

isto, eu diria que o 9.º C é o equilíbrio perfeito entre estes dois pólos. Têm comportamentos que não são propriamente dignos de uma sala de aula. No entanto, também demonstram desejo de aprender e de tirar bons resultados. Na minha opinião, considero esta turma perfeita para poder testar os objetivos deste relatório, pois muito à semelhança desta turma, o meu relatório também procura encontrar um equilíbrio perfeito entre dois pólos muito semelhantes aos pólos desta turma: a seriedade e a brincadeira.

Enquanto nas outras turmas demorei algum tempo em conseguir criar o tal sentimento de expectativa que aqui já referi, nesta turma precisei apenas de uma apresentação. Obviamente que no início do ano apresentei-me ‘formalmente’ às turmas que ia acompanhar, e tal como fiz em todas elas, apresentei-me de uma forma irónica e sarcástica, afirmando que *“Ao contrário dos meus colegas, eu sou uma má pessoa e estou aqui para me certificar que vocês não chegam ao próximo ano.”*, por exemplo. Nesta turma, isto foi suficiente para a mesma focar as suas atenções em mim, inspirando alguns alunos a também se apresentarem de uma forma irónica usando frases como *“Eu podia dizer que também estou muito contente em saber que vou trabalhar com os professores estagiários, mas estaria a mentir.”*. Creio que o sentimento de expectativa que procurava foi logo criado nesse momento, e apenas foi crescendo e tornando-se mais forte com o passar do tempo. Eu fui o último do meu triunfado núcleo de estágio a estreiar-se nos nonos, mas assim que a primeira aula do primeiro estagiário estreante ocorreu, que esta turma não se calou a perguntar quando é que seria eu a dar a aula, até que finalmente o fiz.

As minhas primeiras palavras na primeira aula consistiram na já referida localização temporal ordinal. As reações não consistiram em gargalhadas ou risos, mas em momentos improvisados. Vários alunos exclamaram *“O quê!? O que é que o stôr disse!?”* (imagine isto a ser pronunciado com um sotaque de lavajão para ter uma ideia correta), obtendo respostas sarcásticas e irónicas por parte de alguns colegas, e outros diziam *“Ei, ó stôr! Já não tou a gostar! Isso é muito complicado para se perceber!”*, o que também recebeu o mesmo tipo de respostas. Se não tivesse descrito um pouco da personalidade desta turma como também o tipo de ligação que já tínhamos formado, acredito que a interpretação feita sobre estas frases estaria muito longe da interpretação correta. Apesar de aparentar que a turma estava a reclamar com a localização temporal, estava, de facto, a aproveitar esta peculiar forma de localização para produzirem alguns momento improvisados. Sendo por causa das várias razões até aqui apontadas que eu memorizei com muita mais facilidade muitos momentos improvisados nesta turma em comparação com outras.

Quando o primeiro momento humorístico planeado para esta aula chegou, já mais uns quantos momentos improvisados tinham decorrido. Para dar um exemplo, como o tema é estritamente relacionado com a Rússia, fez-me apenas sentido que introduzisse o tema (nas três turmas) em russo. Mas enquanto no 9.º A e B não houve nada digno de relatar, nesta turma originou-se logo uma pequenina conversa que acabou a falar dos famosos videogames *Counter Strike* e *Grand Theft Auto V* (CS e GTA5 para os amigos).

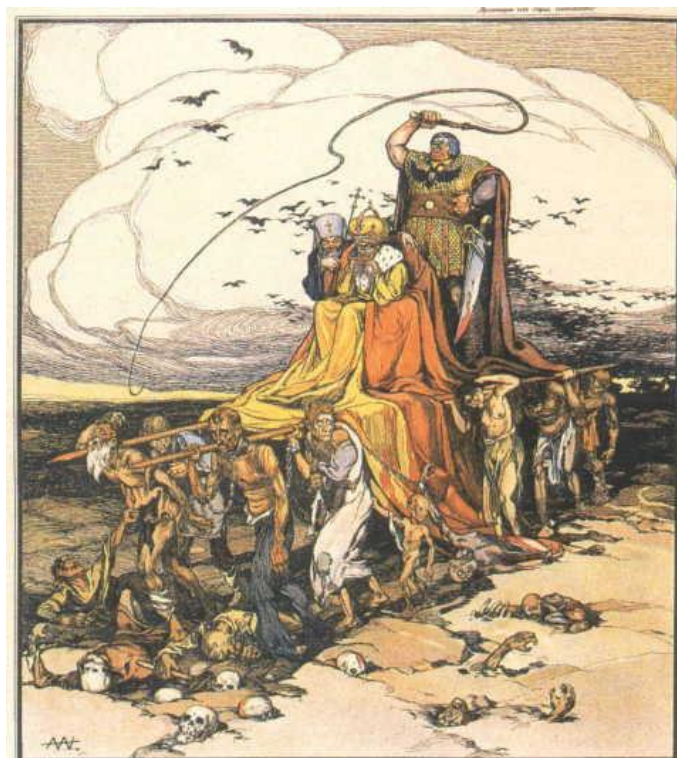
Mas retome-se o momento planeado, que consistia no comentário irónico das relações entre Alexandra e Rasputin como também do próprio Rasputin. Devo dizer que esta aula já tinha ocorrido após a aula do 9.º A, logo, as observações ‘picantes’ foram removidas. As reações, por si, não foram o que eu procurava. A turma nem riu nem chorou às observações que fizera. No entanto, o momento foi de extremo sucesso. A turma reagiu da mesma forma que reagira aquando da localização temporal. Tal como disse, nem riu nem chorou, mas encheu-se de fazer comentários que seguiam a linha de pensamento dos meus, originando mais uns quantos momentos improvisados. Dou um exemplo. A relação que Alexandra e Rasputin estabeleceram entre si originou-se pela necessidade de Alexandra encontrar alguém que fosse capaz de auxiliar o seu filho num problema de saúde. A ironia que apliquei no comentário deste contexto consistiu em “*Alexandra foi confrontada com um dilema. O dilema de escolher a pessoa encarregue de cuidar da saúde do seu filho. (...) Por um lado, tinha uma pessoa especialista em casos relacionados com saúde, também conhecida por médico. Por outro, tinha uma pessoa que não percebia nada do assunto e cujo conhecimento medicinal é igual ou inferior ao vosso e ao meu, conhecida por padre. Adivinhem quem escolheu*”. Mais uma vez, a reação da turma consistiu em usar as minhas observações para criar as suas próprias. Algumas foram as observações produzidas, mas de todas elas gostaria de exaltar uma. Eis o que um dos alunos disse na sequência das minhas observações: “*Pois está claro que foi o padre! O padre chegava à beira do moço, cantava umas rezinhas, e prontos! O moço estava curado!*”. Eu exaltei esta frase porque literalmente foi o que aconteceu. Alexandra escolheu Rasputin porque acreditava que este seria capaz de entoar orações com poderes curativos. Mas só por exaltar apenas uma das observações não significa que tenha sido a única observação pertinente. Cerca de mais um punhado de alunos produziu comentários semelhantes, comentários que de facto respondiam à questão em causa. E o mais curioso é o facto de que foi a suposta ‘pior’ turma a fazer esta descoberta, pois nenhuma das outras duas turmas foi capaz de chegar a esta conclusão. Creio que esta situação comprova

que uma vez que os alunos estejam mais abertos ao humor que mais facilmente estes participam, como também o raciocínio lhes é facilitado.

Seria de esperar que até à chegada do segundo momento humorístico planeado que mais uns quantos momentos improvisados se tivessem desenrolado na aula. No entanto, incrivelmente, tal não se realizou. Quando chegou a altura de assumir uma postura mais séria, esta turma mudou como que ‘da água para o vinho’. Ficaram completamente calados, a escutar com atenção, as explicações que eu estava a dar. Fiquei perplexo com esta radical mudança, pensando mesmo até que a turma não daria mais uma única gargalhada pelo resto da aula. Apenas refiro isto aqui para demonstrar a surpreendente habilidade desta turma em saber brincar nas alturas próprias e saber estar atenta e quieta nas alturas próprias.

Chegamos, então, à altura do desenrolar do segundo momento humorístico, e aspeto curioso em relação a este momento foi o facto de que nem sequer fui eu que o finalizei. A turma percebeu que estavam outra vez a entrar num momento de brincadeira quando, suponho eu, notou uma mudança no meu estilo de discurso pois voltei a recorrer a um tom sarcástico e irónico para iniciar a análise da fotografia. Pois então, quando eu concluí a descrição do estado da parede do edifício presente na fotografia e prestes a rematar o momento humorístico, um dos próprios alunos adianta-se e faz a piada que era suposto eu fazer! Ele literalmente fez o comentário que eu planeava fazer, palavra por palavra! E somando a uma pequena demonstração que fez no lugar, provocou o riso geral na turma. Uma reação que eu próprio creio que não seria capaz de provocar.

Antes de relatar os efeitos do terceiro momento humorístico planeado, queria ainda relatar algo que ocorreu entre estes dois momentos e que reforça as ideias que referi a propósito do primeiro momento. Acontece que logo depois de analisar a dita fotografia, passei à análise do documento 5 da página 33, que consistia num cartaz de propaganda anti czarista que realçava os problemas de carácter social em que a Rússia vivia, alguns já levantados com a análise da fotografia. Aqui está o cartaz em causa:



**Fig. 4:** Cartaz russo de 1905.

Um método que normalmente aplico na análise deste tipo de cartazes e mesmo até de pinturas é o mesmo método que, sem eu saber, já era defendido por Arthur Chapman<sup>1</sup>. Este método consiste em desconstruir a imagem em causa para descobrir qual o significado que pode estar patente na dita imagem, criando um processo de três etapas. Primeiro, referir apenas aquilo que se vê na imagem, atentando o mais que possível nos pormenores; segundo, decifrar a altura e o contexto em que tal imagem foi produzida; terceiro e último, conciliar as informações reunidas nos passos anteriores e levantar o possível significado ou mensagem que a imagem ou pintura pretende transmitir. Aplicando este método na análise deste cartaz, deparei-me com a situação de que enquanto nas outras turmas tive que os aconselhar a se focarem também nos pormenores e aspetos mais ‘escondidos’ e menos óbvios, nesta turma não tive essa necessidade. Incentivados com a possibilidade de poderem fazer piadas com o que observavam, os alunos, por iniciativa própria, tentavam encontrar o mais ínfimo detalhe que escapasse à visão geral da turma para que, lá está, pudessem fazer uma piada. Permita que dê um exemplo. Um dos pormenores que as outras turmas não identificaram foi a presença de várias caveiras e corpos defuntos. Pois acontece que este pormenor não escapou a esta

<sup>1</sup> Defendido com a conferência “*“Because... So... Therefore”: Building understandings of historical thinking through the explicit teaching of historical reasoning*” no contexto do XVI Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em setembro de 2016.

turma, sendo que um dos alunos o identificou para complementar com a seguinte piada: *“Ó stôr! Eles também estão a andar por cima de caveiras e gente morta e o carago... Já sei! O czar queria fazer um pavimento novo, e como não havia cimento, ia gente morta! Era capaz de durar mais!”*. De certo uma piada mórbida, mas uma piada. Com isto, pretendo reforçar as ideias que já referi aquando do primeiro momento na medida em que no desejo de procurar um momento de humor, estes alunos foram capazes de, por iniciativa própria, realizar um exercício que os alunos das outras turmas foram incapazes de concretizar autonomamente.

Em relação ao terceiro momento, já não deve ser muito difícil imaginar o que aconteceu. Mal eu mostro a imagem, dá-se o descalabro total. Toda a turma envolveu-se num riso como eu nunca tinha visto. Pensava que a reação que ocorreu no 9.º A tinha sido estrondosa e forte, mas só assim pensava porque ainda não tinha presenciado esta reação por parte desta turma. A reação desta turma literalmente ‘encostou’ a reação do 9.º A a um canto. Ainda hoje me pergunto como é que as paredes não vieram a baixo, ou como é que ninguém foi à sala reclamar pelo barulho. Esta aula tinha ocorrido imediatamente após a aula com o 9.º A, logo, ainda antes da do 9.º B. Por isso, foi na transição entre as aulas do 9.º A e desta turma que engendrei o plano de apoio que já expliquei no 9.º B. No entanto, quando apliquei este plano no 9.º B foi com uma taxa de sucesso anterior de 0%, pois este plano falhou por completo nesta turma. Acontece que quando os deparei com a sua falta de civismo e moralidade, a própria apenas admitiu e reforçou a ideia de que lhes faltava civismo e moralidade. Claro que foi uma ironia. Também não consegui incorporá-los na emoção pretendida porque, se no 9.º A libertei um ou dois risos, aqui, devido à proporção da reação, passei o momento inteiro com um sorriso na cara, mesmo quando os repreendia da sua suposta falta de civismo e moralidade. Mais uma vez o momento revelou-se um completo fracasso quanto aos seus objetivos mas revelou-se um extremo sucesso quanto à tentativa de inserir humor dentro da sala de aula.

Resumindo, o primeiro e segundo momentos planeados não podiam ter mais sucesso, e o terceiro é o que se sabe. Em relação a momentos improvisados, se esta fosse a única turma que tivesse durante todo o estágio, podia dizer que o meu relatório já estaria concluído. Creio que apenas esta aula foi capaz de trazer o humor para dentro da sala e contagiar os alunos suficientemente ao ponto de eles mesmos produzirem sem dificuldades vários momentos improvisados. Não só o contágio os inspirou a criarem humor como também os ajudou a contribuir autonomamente para a aula numa forma correta. No entanto, continuei a dar aulas a esta turma. Não só porque também lecionei

nas outras, mas também porque esta turma revelou-se como uma oportunidade para testar se um contínuo ambiente humorístico dentro da sala continuaria a produzir efeitos positivos como os já referidos, ou se acabaria por se tornar cansativo e saturante resultando no completo contrário.

No final da aula, à semelhança do que aconteceu com as outras turmas, vários foram os alunos que se dirigiram a mim a comentar o quanto tinham adorado a aula. Não disseram o quanto gostaram mas o quanto adoraram numa forma empolgada e vigorosa. Creio que pouco ou nada mais conseguiria aumentar o nível de motivação destes alunos para a próxima aula.

Quando a aula seguinte se iniciou, a minha presença no papel de professor voltou a ser calorosamente recebida. Os alunos comentavam o quão ‘fixe’ era o facto de ser eu a dar a aula. No entanto, eu estava receoso de uma coisa. Como já referi, para esta aula, apenas tinha um momento humorístico planeado. Assim, temia que a drástica redução de momentos de uma aula para a outra pudesse afetar os alunos na sua motivação já que os podia ‘desiludir’ com a falta de humor. Mas esse receio era infundamentado. Não estava recordado de que, apesar de na aula anterior os momentos terem sido em maior quantidade, tecnicamente, nem sequer fui eu que os concluí, ou que lhes tinha dado o impacto para fazer rir; foram momentos planeados que não seguiram o plano. Muito pelo contrário. Foram os próprios alunos que fizeram com que esses momentos tivessem sucesso através de momentos improvisados que eles próprios construíram. Por isso, mesmo que apenas tivesse um momento planeado para esta aula, bastava dar uma pequena aberta para a produção de uma piada, que vários momentos improvisados surgiriam no momento.

Para o desenrolar do único momento humorístico planeado para esta aula adotei a mesma estratégia que tinha usado no 9.º A. Certifiquei-me que haveria um pequeno ambiente de monotonia entre o momento planeado e os vários momentos improvisados que já se tinham dado até então (já chegaremos aí). Contudo, o sentimento de decepção apoderou-se de mim quando verifiquei que a animação da ascensão da imagem alterada ao som da música ambiente não arrancou dos alunos uma reação tão viva como eu estava à espera. Mas rapidamente esse sentimento dissipou-se quando verifico que a grande reação vem a propósito do texto escrito na lápide. Quando os alunos leram esse texto o riso foi geral seguido pela já típica produção de alguns momentos improvisados.

Em relação aos momentos improvisados, estes foram quase uma constante durante a aula inteira, retirando partes como aquela monotonia que antecedia o momento



planeado. Contudo, apesar de serem muitos, só consegui memorizar um em particular, que mais uma vez comprova os benefícios do uso do humor que já referi anteriormente a propósito da aula anterior. Mais uma vez, foi na sequência de um exercício totalmente idêntico ao exercício que apliquei na análise do cartaz, em que o aluno analisa corretamente uma pintura fazendo um óbvio recurso ao humor. Esta pintura retratava o destino que o legado do czarismo (estátuas, pinturas...) sofreu às mãos dos revoltosos, e eis o que esse aluno aponta em relação ao seu significado: *“Então, se fosse comigo, eu fazia exatamente a mesma coisa! Queimava tudo que me fizesse lembrar do homem!”*. Apesar de não me recordar particularmente de mais nenhum, outros momentos improvisados surgiram a propósito da calvície de Lenine, dos nomes originais de Lenine e Trotsky, da aparência de Estaline, e do hino da URSS. Infelizmente não tive tempo para analisar os vários elementos do brasão da URSS (tal como fiz no 9.º A) por falta de tempo. Os vários momentos improvisados impediram-me de tal, deixando-me um pouco desapontado pois creio que teria sido mais um momento que resultaria na produção de mais momentos improvisados, mas acima de tudo, que voltaria a provar que o humor ajuda na aprendizagem de um aluno.

## O Egito quando ainda era interessante

Uma vez com o tema da Revolução Soviética para trás das costas, havia agora que me concentrar no próximo tema que planeava lecionar, o Antigo Egito. Como, infelizmente, este tema é ignorado pelo programa de 10.º ano, creio que é claro que agora eu planeava lecionar aulas a uma faixa etária francamente inferior à faixa de 9.º ano, sendo ela a faixa etária de 7.º ano. Deve estar a pensar que isto é um exagero mas não, não é. A puberdade pode ocorrer numa mão cheia de anos mas faz uma pessoa mudar como que se tivesse vivido mais 10 ou 20 anos. Acredite. As aulas destinadas para este tema estruturaram-se em três, em que cada uma delas abordava um ou dois aspetos do quotidiano do Antigo Egito. A primeira aula consistiria na caracterização da organização social e económica do Antigo Egito; a segunda procurou caracterizar a arte egípcia (pintura, escultura e arquitetura); a terceira pretendeu explorar o misterioso e maravilhoso mundo religioso e mitológico do Antigo Egito.

Devo dizer que a organização temática destas aulas vai um pouco ao encontro dos objetivos deste relatório, nomeadamente o de motivar os alunos. Seguindo a estrutura do

manual a ordem temática seria igual, à exceção de que a segunda e a terceira aula trocariam de lugar. Eu acredito que cada tema deve acabar de forma memorável para os alunos de modo a retardar o desvanecimento da matéria na mente dos alunos, e em temas (como este) em que o seguimento de uma linha cronológica não está presente, mais fácil é concretizar tal. O meu problema é que acabar este tema, um dos temas mais icónicos e misteriosos que a História pode oferecer, que inspira curiosidade e desejo de aprender aos demais, com a arte não é exatamente encantador, já que muitos alunos demonstram sempre relutância em estudar arte (e eu que o diga). Logo, este tema deveria acabar com o aspeto mais cativante do tema: a religião e a mitologia.

Posto isto, eis como as aulas foram preparadas: sem humor.

Tal como já referi, este tema foi o segundo tema que lecionei, e digamos que as observações que os meus orientadores/supervisores como também colegas de estágio criticaram a quantidade de humor investida nas aulas. Referiram que foi um pouco em excesso pois impediu-me de explicar e expor decentemente certos conceitos no tema anterior. Mas depois ainda havia o facto de que eu tenho medo de alunos de 7.º ano (chame-lhe ‘setimofobia’ ou algo do género). Alunos de 7.º ano são novos e inocentes e por causa disso eu sentia-me particularmente nervoso ao ir dar estas aulas pois tinha de ter um cuidado redobrado nas piadas e nas ações humorísticas que eu trazia para dentro da sala de aula. Fundindo estes dois fatores, acabei por ficar um pouco relutante em investir humor nestas aulas. Mas não significou que tenham sido aulas completamente desprovidas de humor, pois consegui inserir alguns elementos.

Uma característica que não desapareceu nestas aulas foi a épica localização temporal. As três aulas não perderam esta introdução. Um elemento novo (que não foi assim tão novo) que introduzi nas aulas foi uma adaptação do famoso jogo (que todos nós já jogamos, quer tenha sido o original quer tenha sido uma imitação barata) *Onde está o Wally?*. Esta adaptação consistia em eu inserir uma personagem em qualquer fotografia apropriada de instrumentos, ou de paisagens, ou edifícios em que a presença deste elemento estranho à fotografia passasse despercebida. A personagem que eu escolhi para esta adaptação foi e é a famosa entidade ligada aos jogos de terror e a lendas urbanas, o SlenderMan. Quais os propósitos desta adaptação? Servir-me deste elemento como um elemento atrativo à fotografia que estivesse a expor.



**Fig. 5:** Exemplo do método *Onde está o SlenderMan?*

Para já, acredito que se os alunos conseguissem detetar este elemento estranho suscitará um momento de riso e descontração devido à estranheza do contexto. Uma pessoa naturalmente ri de muita coisa, nomeadamente daquilo que não compreende e que desconhece, mas também daquilo que não é comum. Segundo, acredito que se os alunos fossem capazes de identificar este elemento estranho à imagem que estes se sentiriam mais motivados para analisar os pormenores da imagem à procura de outros potenciais elementos do mesmo género. Se assim o fizessem, creio que também estariam mais motivados para prestar atenção à imagem em mãos como também para analisá-la. A inserção da figura seguia princípios básicos de descrição. A figura tinha de estar sempre num tamanho proporcional à representação na figura, como também tinha que ser inserida numa área da fotografia em que o contraste entre as cores da fotografia e da imagem fossem o menor possível. Mas também tinha de ser inserida de uma forma que não se tornasse impossível para os alunos detetarem. Na primeira aula inseri a imagem do SlenderMan em duas fotografias. Ambas apresentavam maquetes de embarcações egípcias com respetiva tripulação, mas uma delas fazia referência a uma embarcação de menor porte referente aos primeiros anos da civilização, e a outra fazia referência a uma embarcação já de grande porte referente ao apogeu da civilização. Na segunda aula inseri a imagem em três fotografias. Cada uma delas era a representação atual de um monumento egípcio, que neste caso foram uma esfinge, uma mastaba e (como não podia

deixar de ser) umas pirâmides. Na terceira aula é que já não houve oportunidade para usar a imagem devido ao tema de que se tratou.

Por incrível que pareça, estes foram os dois únicos elementos mais próximos do humor que eu inseri nas duas primeiras aulas. Só foram estes dois momentos planeados que estiveram presentes em duas aulas. Até o meu discurso foi severamente afetado por esta ausência de humor. Não havia tons de descontração, ironia ou fosse o que fosse. Mas na terceira aula, a conversa foi muito diferente.

Para começar, a terceira aula, apesar de não contar com a presença do SlenderMan, não ficou resumida à épica localização temporal como único momento humorístico planeado. Como já referi, o tema desta terceira aula foi a mitologia e a religião egípcia, e o momento humorístico planeado além da localização temporal foi uma espécie de adaptação para a atualidade de um dos mais icônicos símbolos na mitologia egípcia, o Olho de Hórus. Este símbolo também é conhecido por o Olho da Verdade e o Olho que Tudo Vê. Nomes que admitem uma certa funcionalidade ao dito olho e que, se refletirmos um pouco, perceberemos que este mesmo conceito está bastante presente na cultura popular de hoje em dia. Se ainda não lhe veio nada à cabeça é porque você é um herege que nunca viu ou leu a maravilhosa trilogia criada pelo grandioso autor J. R. R. Tolkien, *O Senhor dos Anéis*. Se não conhece esta trilogia, permita-me explicar o porquê da sua pertinência. Acontece que o vilão principal desta história, Sauron, é unicamente representado em toda a história como apenas um grande olho. Acontece que, segundo o folclore presente na história, este olho também é conhecido como o Olho que Tudo Vê. Sendo assim, este momento humorístico consistiria em, após dar uma breve explicação acerca do Olho de Hórus, perguntar-me a mim mesmo onde é que já tinha ouvido falar de algo semelhante. Enquanto pensava, a imagem do olho de Sauron passaria rapidamente pela projeção do PowerPoint que acompanharia a aula ao mesmo tempo que se ouvia uma das poucas falas que Sauron teve na trilogia inteira na sua tenebrosa e horripilante voz: “*I see you.*”. Mas o olho de Sauron não é a única adaptação do Olho de Hórus aos nossos dias que seja famosa. Há outra que é até capaz de ser ainda mais famosa. Estou a falar do olho da famosa sociedade secreta responsável pela criação de inúmeras teorias da conspiração, os Illuminati. Eu não vou explicar esta relação entre os Illuminati e o Olho que Tudo Vê porque se não sabe quem são os Illuminati é porque literalmente anda a viver debaixo de um calhau perdido no meio de um monte isolado numa ilha desconhecida no meio do Oceano Pacífico. Depois de o olho de Sauron fazer a sua aparição continuava a refletir e a referir que tinha a certeza de ter ouvido falar deste Olho

em algum lado. Logo de seguida apareceria a representação do olho dos Illuminati nas notas de dólares americanos, posteriormente sofrendo um lento aumento de tamanho. Desde a aparição do olho dos Illuminati até à sua desapareção os alunos podiam ser encantados pela música que ficou sinónima com teorias de conspiração, a música dos créditos de abertura da famosa série de ficção científica, Os Ficheiros Secretos (ou *The X-Files*, em inglês). Mas ainda houve mais um momento humorístico que diria eu ser um híbrido entre um momento planeado e um improvisado.

Com as observações que recebi em relação ao humor que investi nas aulas depois do primeiro tema tentei encontrar uma solução, sendo assim que pensei: “*Se não posso levar o humor até eles, que eles levem o humor até mim.*” (não foi isto exatamente que eu pensei, mas foi para ficar parecido a uma daquelas soluções *cliché* que se vê nos filmes). A solução que encontrei foi adiantar a Fase II deste relatório, dar oportunidade aos alunos de serem eles a criar o humor. Não foi exatamente dar início à Fase II, mas desenvolver algo semelhante. Atenção! Antes que comece já a barafustar a dizer que eu deveria ter relatado isto no capítulo respetivo, digo-lhe já que a Fase II deste relatório diz respeito a trabalhos e atividades premeditados, que os alunos tenham preparado e desenvolvido em casa (lá está, T.P.C e afins) que depois trazem para dentro da sala de aula. Por isso é que a solução que encontrei deve ser aqui referenciada tendo ela o nome de: teatro de improviso.

Tal como já referenciei, a terceira e última aula deste tema foi dedicada à religião e à mitologia. Tal como em todas as religiões, a mitologia egípcia tem os seus episódios ou histórias que descrevem a evolução tanto da criação do mundo como da criação dos próprios deuses. Episódios que, muitas vezes, se fossem representados não durariam mais do que cinco minutos, sendo aqui que a luz se acendeu na minha cabeça. Notando que estas aulas, do meu ponto de vista, estavam a ser muito monótonas, vi a oportunidade perfeita para agitar as coisas nesta aula precisamente com o método do teatro de improviso.

No final da segunda aula, pedi a ajuda a um punhado de voluntários para que estudassem um pouco acerca do processo de mumificação no Antigo Egito como também de dois episódios icónicos na mitologia egípcia: o Tribunal de Osíris e o Mito de Osíris. Já deve estar outra vez a levantar problemas a dizer que se eles sabiam o tema da atividade que já não conta como improviso. Pois está enganado. Eu apenas disse aos voluntários para estudarem esses episódios, que até vinham descritos no manual, para depois realizarem uma atividade na aula seguinte. Eles não faziam a mínima ideia de que essa

atividade pudesse ser um teatro. Isto leva-me à seguinte questão: Porquê o teatro de improviso? Como é que este método pode ser usado ao serviço do humor? Já que não há garantias de que o improviso adote falas ou ações que tenham piada? Para mim, o improviso, o imprevisível e o inesperado (excluindo obviamente a sua faceta mais trágica) são das situações mais propícias, não só para a provocação de humor, mas também para a procura de provocação de humor. Que pretendo eu dizer? Eu não sei se o/a leitor/a vê muitos desenhos animados, mas dos muitos que eu já vi (sim, estou a admitir que sou um sujeito nos vinte e meios que ainda vê desenhos-animados) consegui retirar uma característica da personagem cómica (ou, em inglês, a *comic relief character*), que também existe em filmes e séries e por isso deve saber do que estou a falar. Mas enquanto nos filmes e nas séries nunca é explicado o porquê de essa personagem ser cómica, nestes desenhos animados que vi (principalmente japoneses) essa explicação é dada. Em todas as situações a personagem é cómica ou causa riso nas pessoas através de piadas ou traquinices para poder disfarçar os seus defeitos ou esconder certas características que a personagem não quer que os outros conheçam. A personagem naturalmente recorria ao humor para não se revelar fraco. Aplicado a esta situação do teatro de improviso, este raciocínio pretende demonstrar que os alunos vão naturalmente recorrer ao humor para disfarçar ou esconder a sua impreparação para esta imprevista atividade.

Terei sido bem sucedido em trazer o humor para dentro desta sala de aula habitada por crianças inocentes? Terão sido as duas primeiras aulas bem sucedidas apesar da sua carência de humor? E terá o teatro de improviso funcionado como eu estava à espera? Tudo será revelado já a seguir. Não perca.

## Reações

A decisão de drenar muito do investimento humorístico nestas aulas apenas foi tomada uma semana (se tanto) antes das aulas ocorrerem, o que significa que toda aquela preparação e antecipação que pretendia criar nos alunos (mencionada a propósito do 9º ano) foi aplicada. Não foi com tanta intensidade como no 9.º ano porque, lá está... tenho setimofobia. Mas apesar de não ser com tanta intensidade, não deixou de criar sentimentos de expectativa dentro dos alunos, pois quando estes descobriram que ia ser a minha pessoa a lecionar a aula, a sua reação de contentamento foi tão, senão mais, pronunciada do que as do 9.º ano. Os alunos expressaram a sua alegria em saber que tal ia acontecer tanto

através de manifestações orais ou corporais. Esta última fazendo referência ao facto de que os alunos tinham um grande sorriso na cara (diria até mesmo excessivo) no início da aula (que não se desvaneceu muito até ao final). Imagine. Eu, com a minha fobia, a olhar para trinta sorrisos um pouco assustadores para começar a aula...

Mas bem, tal como aconteceu com o 9.º B, o espetáculo tinha de continuar. Ultrapassei a minha fobia e dei início à aula com a épica localização temporal. Se a aula teoricamente carecia de carga humorística, só este momento valeu como se toda a aula tivesse sido preparada com a carga humorística normal. A reação dos alunos a esta localização foi inédita. Recorda-se do estrondo que foi a reação do 9.º ano à fotografia do Domingo Sangrento? Pois adivinhe! Esta reação foi igual. Os alunos não riram na questão de terem achado piada, mas riram por causa da peculiaridade da localização. Comentavam freneticamente aquilo que eu acabei de dizer; o seu significado; a sua espetacularidade. Alguns tentavam alegremente repetir as minhas palavras (mas sem sucesso). Uma reação da qual eu não estava nada à espera, muito menos por uma localização temporal. Diria que esta foi a turma que mais ficou motivada e excitada para o resto da aula por causa da localização temporal, e se acha que o impacto desta localização vai desvanecendo com o tempo, sugiro que continue a ler.

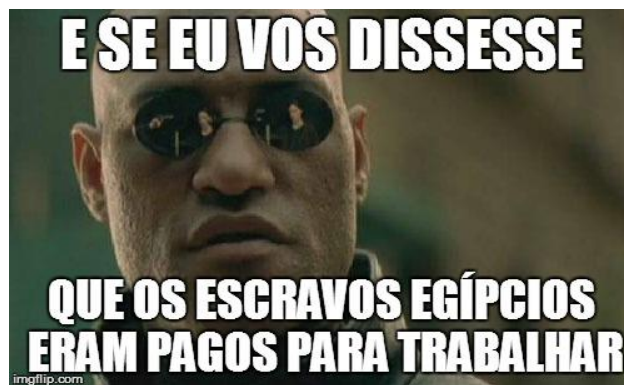
E como terá sido recebido o método do SlenderMan? Podia haver o risco de que por causa de os alunos, sendo crianças de 12 anos, não conhecessem uma personagem de jogos de terror como o SlenderMan por razões óbvias. No entanto acreditei, quer os alunos o conhecessem quer não, que o facto de o SlenderMan ser um elemento estranho a qualquer que fosse a imagem que o seu objetivo teria sucesso. Na primeira aula, quando mostrei a fotografia da embarcação de pequeno porte, não houve reações explícitas. Ninguém saltou do lugar a perguntar muito surpreendido “*O que é aquilo!?*”. Como também não houve ninguém que tivesse ficado no lugar e me tivesse perguntado o que era este elemento estranho. No entanto, apesar de não haver conversa dirigida a mim, pude ouvir vários burburinhos entre alguns alunos a comentar a existência do SlenderMan. Entre estes silenciosos comentários, consegui ouvir nitidamente alguns que diziam “*O que é aquilo?*” e “*Aquilo não é o SlenderMan?*”. Desde já que fiquei contente como também impressionado em saber que os alunos conheciam o SlenderMan, mas também por verificar que este método começava a dar frutos. Contudo, prossegui a aula como se nada fosse, como se não conseguisse ouvir esses comentários, e passei para a análise da fotografia com a embarcação de grande porte. Desta vez, os burburinhos passaram a comentários claros. Alguns já diziam em alta voz “*Está ali outra vez!*” e já

me dirigiam perguntas como “*Professor, o que é aquilo?*” e “*Está ali o SlenderMan, não está?*”. Quando os alunos que ainda não tinham a certeza do que viam receberam a confirmação por parte dos seus colegas de que de facto era o SlenderMan que estava na imagem, toda a sala entrou num ambiente de burburinhos. Todos a comentar a inesperada presença do SlenderMan. Inicialmente, pensei em confirmar-lhes de uma vez por todas que de facto o SlenderMan se encontrava nas fotografias. No entanto, estando eu surpreendido e impressionado não só por os alunos conhecerem o SlenderMan como também por ficarem tão motivados pela fotografia, decidi entrar ainda mais na brincadeira ao pôr em prática alguma da mitologia por detrás da personagem do SlenderMan. Para quem não sabe, o SlenderMan é uma entidade fantasmagórica em que, entre as muitas das suas habilidades, consegue apenas se revelar perante aqueles que deseja. No entanto, se alguém é capaz de o ver significa que é um infeliz pois o seu fim está próximo (se é que me entende); isto, segundo a Internet, é a chamada Síndrome do SlenderMan. Então, decidi fingir que não conseguia ver o SlenderMan na fotografia e revelar preocupação com os alunos por causa do terrível destino que os esperava. Alguns alunos alinharam na conversa dizendo que já não vinham às aulas no dia seguinte. Apesar de na primeira aula o objetivo deste método não ter sido completamente concretizado, pois apesar de os alunos ficarem motivados pelo SlenderMan os mesmos não se empenharam na análise das embarcações presentes nas fotografias, a segunda aula já foi diferente. Depois de pedir à turma para analisar os monumentos presentes nas fotografias e apontar algumas características dos mesmos, alguns alunos, enquanto não descobriam onde estava o SlenderMan, iam apontando corretamente características (na maior parte das vezes). Mas mesmo depois de descobrirem onde estava o SlenderMan alguns continuaram a tentar descobrir mais, e um aluno até conseguiu apontar uma característica correta acerca das mastabas graças à presença do SlenderMan na fotografia. Como já disse, a inserção da figura tinha que obedecer a princípios de proporcionalidade, e como o SlenderMan era a única figura relativamente humana na fotografia, esse aluno apontou a reduzida dimensão das mastabas justificando a sua opinião pelo tamanho que o SlenderMan tinha na imagem. Isto reflete aqueles casos em que um método não resulta à primeira, mas resulta à segunda ou à terceira.

Em relação à terceira, nomeadamente o recurso ao olho de Sauron, as reações não foram idênticas a nenhuma que já tenha revelado neste relatório até agora. As reações foram de medo (mas também incluíram riso). Acontece que a rapidez com que a imagem do olho passou na projeção juntamente com a tenebrosa voz causou alguns sustos entre



elementos da turma (exclusivamente raparigas, vai-se lá saber porquê), originando as reações de medo. Quanto às reações de riso, algumas foram em resposta às reações de medo, mas também foram originadas por já ser o terceiro elemento da chamada cultura popular que os alunos veem nas minhas aulas. Este foi o terceiro elemento e o primeiro foi o SlenderMan. Mas houve um segundo, que não cheguei a mencionar, que foi o uso de uma cena do filme *Matrix*. Existe uma cena neste filme em que uma personagem secundária faz uma revelação chocante e daquelas que instigam pensamentos filosóficos (senão está a entender vá ver o filme que logo entenderá; e também porque é um filme muito bom, mas só o primeiro), e devido a esse choque, gerou-se na Internet um *meme* referente a essa cena. Pesquise na Internet “*Matrix Meme*” que vai entender a popularidade e o conceito deste *meme*, mas se tiver preguiça e assim não o quiser, eis o *meme* fabricado por mim em questão:



**Fig. 6:** Adaptação do *meme* do filme *Matrix*.

Tendo isto em conta, achei pertinente inserir este *meme* a propósito do facto de que os supostos escravos egípcios serem pagos para trabalhar, o que vai em absoluto choque com o que vulgarmente se pensa. Daí achar pertinente o uso deste *meme*. Acontece que devido à ausência de humor na primeira (onde foi aplicado) e ao facto de estar a usar um discurso muito sério, este momento planeado saiu completamente ao lado e não teve nenhum impacto, sendo daí a razão pela qual só o estar a mencionar agora. Mas tudo isto para referir que a notável presença da cultura popular nestas aulas deixava a turma com um sorriso na cara, e ansiosa por mais aulas. Lembro-me, após o momento do Sauron, que um dos alunos comentou para um colega: “*Caramba! Este stôr conhece Senhor dos Anéis, Matrix e o SlenderMan! Eu quero ter mais aulas com ele!*”. Mais um caso que não contribui exclusivamente para as vantagens do humor na sala de aula, mas principalmente para a importância de saber motivar os alunos.

O momento dos Illuminati é que foi o melhor de todos estes porque contou com uma inesperada coincidência. A menção dos Illuminati na aula juntamente com os efeitos

do PowerPoint provocou apenas um ligeiro sorriso, mas as coisas começaram a aquecer quando se deu a explicação de quem eram os Illuminati. Para minha surpresa, nem todos os alunos sabiam quem eram os Illuminati, mas os que sabiam fizeram o favor de explicar quem eles eram, e eu complementei a explicação ao fazer o símbolo dos Illuminati. Uni as pontas dos meus dedos indicadores e das dos polegares, de modo a criar um triângulo, e elevei esse triângulo à cara pondo um dos meus olhos no meio desse triângulo dizendo numa voz profunda que eles andavam por aí e que viam tudo. Os alunos que desconheciam os Illuminati ficaram empolgados refazendo o símbolo dos Illuminati rapidamente influenciando o resto da turma enquanto também diziam que fazem parte deles e que o fim está aí. Mas o melhor aconteceu quando, no meio desta excitação, um aluno exclama “*Professor! Estou com medo!*”. Todos se calam e dirigem os seus olhares para este aluno enquanto lhe pergunto porquê. O aluno apenas me pede para me dirigir à sua beira, e quando assim o faço, pede-me agora para olhar para o chão. Não é que quando olho está desenhado o símbolo dos Illuminati no chão!? A minha reação surpresa ao revelar o que via deixou a turma ainda mais assustada e intrigada, e até me pedirem para reproduzir a música dos Ficheiros Secretos em honra deste momento. Pouco mais há do que uma boa teoria da conspiração para empolgar uma turma, porque depois ainda acontecem coisas destas. O que deixa uma pessoa a pensar. Será que eles andam de facto por aí? (Se andarem só quero dizer que eu adoro os Illuminati e *#Illuminati4Ever*)

Apesar de extremamente simples, estes métodos de provocar riso deixaram um impacto bastante profundo nestes alunos. Desde que lecionei estas aulas a esta turma que sempre que eu estivesse presente numa das suas aulas, quer a assistir a colegas de estágio ou à orientadora, ou quer estivesse em História ou em Educação para a Cidadania, um par de alunos fazia sempre intenção de se dirigir a mim no início da aula e fazer a épica localização temporal do respetivo dia. Em relação ao SlenderMan, um dos alunos ficou tão maravilhado com a técnica que usei, que sempre que ele fazia uma apresentação em PowerPoint para a aula (quer de História quer de Educação para a Cidadania) existiria sempre um diapositivo onde se encontrava o tenebroso SlenderMan a espreitar através das sombras. Os Illuminati também deixaram marca porque também em quase todas as aulas um dos alunos vinha comentar a existência dos Illuminati ou a apontar fenómenos estranhos que só poderiam ser possíveis pelas mãos da mesma organização. Agora resta apenas evidenciar o impacto do teatro de improviso.

No final da segunda aula pedi, então, a uns voluntários para estudarem em casa as páginas do manual que faziam referência ao processo de mumificação e ao Tribunal e

Mito de Osíris, dizendo-lhes que essa informação iria ser necessária para a próxima aula. Nenhum deles desconfiou que fosse para o propósito de realizar uma representação, todos pensaram que era para um trabalho ou algo do gênero. Chegamos a meio da terceira aula, sendo o momento para pôr em ação a representação relacionada com o processo de mumificação, em que o conceito desta representação consistia em revelar à turma que trazia um convidado especial para a aula (o voluntário), e que através de um diálogo entre mim e o convidado se explicaria como se realizava o processo de mumificação. A turma começou a perceber que se ia realizar uma teatralização quando digo que trouxe um convidado especial do Antigo Egito sendo mumificador de profissão e que iria ajudar-me a explicar como é que se desenrolava este processo. Desde já que o teatro de improviso não começou a revelar os efeitos desejados, pois a voluntária que ficou encarregue de estudar este processo, quando foi chamado à frente da sala para participar nesta atividade, estava de tal modo chocada e surpreendida que não conseguia se envolver na encenação (mas também por não fez o que lhe tinha pedido; foi para casa e não estudou o que lhe competia, a malandra). No entanto, para minha surpresa, a mumificadora trouxe consigo o seu secretário e ajudante. Um dos alunos, que gostava e sabia da matéria e também não foi um dos voluntários na aula anterior, perante a situação da colega, rapidamente se ergueu e disse que era o ajudante da mumificadora. Rapidamente me apercebi do que estava a acontecer e permiti que o ajudante se juntasse à festa. Contudo, o ajudante também não contribuiu da forma que eu estava à espera no que toca à parte humorística. O teatro parecia mais um teste de avaliação pois eu fazia as perguntas e o ajudante respondia. Ironicamente a mumificadora é que acabou por contribuir humoristicamente pois quando lhe dirigia a palavra (de vez em quando, para não atirá-la completamente para a obscuridade) ela respondia com piadas como *“Sei lá eu! Pergunte ao meu ajudante.”* e *“Peço-lhe imensa desculpa mas já estou quase na reforma. Sou velhinha e a minha memória já não é o que era. Não me lembro.”*. Antecipando uma situação destas decidi aplicar um plano de recurso (que também só me tinha lembrado no dia anterior). Quando chegamos à parte de explicar como se removia os órgãos da futura múmia, pedi a um novo voluntário para vir ajudar a exemplificar o processo ao personificar o morto. Foi aí em que eu retirei da minha mochila um par de utensílios muito semelhantes aos que se usavam para retirar órgãos, em particular o cérebro, e assim, eu e o ajudante, com o auxílio dos utensílios, simulamos como se retiraria o cérebro no corpo do voluntário. A turma estava toda empolgada a pensar que ia ver uma dissecação real, mas creio que também não ficou desiludida ao não ver uma. No fim, acabou por ser um momento de

aprendizagem, pois os alunos compreenderam como se mumificava uma pessoa (em particular a parte de retirar os órgãos), mas também de riso pois os alunos apreciaram as piadas que a mumificadora arrematava e as tristes figuras que eu, o ajudante e o morto estivemos a fazer ao simular o retirar do cérebro. Com esta pequena encenação referente ao processo de mumificação encerrada, entrava-se na parte final da aula onde se iriam realizar as outras duas encenações que faltavam, a do Tribunal e Mito de Osíris.

Esta metodologia do teatro de improviso tem um grande risco, que ao mesmo tempo é a sua grande vantagem, que é a própria impreparação. Não estando absolutamente à espera de terem de participar em tal atividade, os alunos não tiveram tempo algum para ensaiar, de modo a que o decorrer do teatro podia ser um completo fiasco já que nenhum deles saberia o que dizer, ou quando o dizer, ou até mesmo quando e como fazer alguma ação. Por estes motivos é que decide fazer parte destas encenações e enquanto funcionar como uma personagem, também desempenhar o papel de *ponto* (acho que é assim que se chama; é aquele sujeito que, no teatro, está nas sombras a ajudar os atores com as falas quando eles precisam). Com o desenrolar do teatro, iria dizendo ao elemento respetivo o que fazer. A primeira das duas encenações restantes a realizar foi a do Tribunal de Osíris, cujo enredo é muito mais simples e rápido do que o do Mito. Tendo já assistido ao que aconteceu com o processo de mumificação, os alunos voluntários para representar o episódio do Tribunal já sabiam para o que iam, de modo a que tiveram a oportunidade de prepararem mentalmente entre as duas primeiras encenações. Talvez tenha sido isto que aconteceu pois quando chegou a altura de começar a representação do episódio do Tribunal, nenhum dos alunos aparentava estar chocado como a mumificadora na encenação anterior. Desde já com o começo da encenação que toda aquela teoria de que falei acerca das personagens cómicas nos desenhos animados se comprovou. O voluntário que ficou incumbido de fazer o papel da vítima começou a encenação ao representar uma morte deveras dramática, como também uma reação também bastante dramática ao chegar ao tribunal de Osíris. Suponho que não seja preciso evidenciar qual a clara reação por parte da turma. O voluntário que ficou incumbido com o papel do próprio Osíris também reforçou a comprovação desta teoria ao complementar as suas frases com componentes humorísticas, provocando resultados semelhantes no seio da turma. Os restantes voluntários (uns três ou quatro) é que já não se reagiram desta forma, talvez por estarem à vontade devido aos comportamentos dos dois colegas. Apesar dos meus propósitos no meio da encenação, acontece que nem sempre precisei de dizer aos alunos o que tinham de fazer pois certas partes da encenação desenrolavam-se de tal forma

orgânica ou natural que os alunos decidiam autonomamente o que fazer. A encenação teve os resultados pretendidos, pois fez de um tópico em que poderia ser chato e entediante se fosse apenas eu a explicá-lo, um tópico motivador e apelativo aos alunos, pois não só a sua atenção à representação foi constante, como também houve umas gargalhadas no meio da encenação.

Infelizmente, esta segunda representação ultrapassou o tempo que eu tinha previsto para a sua duração, de modo a que quando esta encenação acabou, já não havia tempo para realizar a teatralização do Mito de Osíris. Mas não fique triste porque, apesar de não ter sido numa aula de História, os alunos tiveram oportunidade de realizar a encenação numa aula de Educação para a Cidadania. Uma grande desvantagem que este adiamento da representação teve foi que a característica do “improvisado” em “teatro improvisado” foi completamente dissipada. Quando a teatralização foi executada na aula de Educação para a Cidadania notou-se perfeitamente que os alunos tinham preparado minimamente a representação. Por isso, acabou por ser benéfica pois já não foram apenas dois voluntários que provocaram riso (sim, os voluntários para esta encenação também foram os mesmos para a encenação do Tribunal), cada um dos voluntários fez algo que instigou gargalhadas na turma. Não precisei de fazer parte desta encenação, mas ainda tive de funcionar um par de vezes como *ponto*, não para lhes dizer o que fazer, mas autorizá-los a fazer algo. Para quem não sabe, o Mito de Osíris conta com duas partes em que numa delas Osíris é assassinado pelo seu irmão Seth. Noutra parte, Hórus, filho de Osíris, vinga a morte do pai ao entrar num épico confronto com o tio do qual sai vitorioso depois de matar Seth. Acontece que quando chegou a parte do assassinato, o voluntário que fazia de Osíris perguntou-me “*Stôr, posso ser um pouco dramático?*”. Sem pensar duas vezes, dei-lhe luz verde e não me arrependi. O aluno profere dramaticamente frases *cliché* no momento em que é assassinado tais como “*Porquê irmão?*” e “*O que te fiz para merecer isto?*”, e depois, literalmente, atira-se para o chão ficando estendido como uma estrela-do-mar. Mais uma vez, suponho que não seja preciso evidenciar a clara reação da turma. Para concluir esta fenomenal representação os alunos agradeceram os aplausos ao fazerem o mesmo gesto que instigou o riso nas turmas de 9.º ano quando apresentei a fotografia do Domingo Sangrento. Esta encenação ainda teve mais sucesso que a anterior.

Tenho noção de que posso ter dado a entender que estas duas representações correram bastante bem sem muitas falhas, mas não é verdade. Quem quer que estivesse a assistir a ambas notava claramente que existia um certo ambiente de desorganização nas representações. Quando funcionei como *ponto* na primeira representação, os alunos não

faziam imediatamente o que eu sugeria; ainda ficavam um pouco parados a pensar como haveriam de concretizar as minhas palavras. Até na segunda representação, apesar de não ter sido eu a funcionar como *ponto*, foram os próprios alunos que funcionaram como tal, havendo pequenos segundos em que passavam tempo a discutir o que fazer (numa vez quase que se zangaram). Por estas razões é que quando voltei a aplicar este método, apliquei-o com umas pequenas alterações.

## O Fim do Mundo

Enquanto eu relatei as aulas que lecionei pela primeira vez nos anos de escolaridade anteriormente referidos, decidi agora relatar como correram as aulas referentes ao segundo tema que lecionei no último ano de escolaridade que falta aqui mencionar, o 10.º ano, que já ocorreu no 2.º período. Deve estar a pensar que não relatarei as aulas do primeiro tema que lecionei por algo ter corrido imensamente mal, ou algo do género. Mas não. Em primeiro lugar, não houve nenhuma razão específica por ter relatado apenas as aulas dos primeiros temas que lecionei ao 7.º e ao 9.º ano. Segundo, relatarei este segundo tema porque conjugando o teor do tema das aulas com o tema do relatório de estágio surge uma oportunidade única de testar uma teoria. Ora, o segundo tema que lecionei ao 10.º ano foi a Crise dos séculos XIV e XV. Um tema literalmente mórbido, em que não se fala de mais nada a não ser da Morte ou das mais macabras formas de a provocar. Apesar de acreditar que já é bastante óbvio a teoria que pretendo testar com esta oportunidade, digo na mesma: testar os efeitos do humor negro dentro da sala de aula. Desde já lhe digo que não estou a falar de testar o humor negro com uma piadita ou duas durante a aula inteira como, praticamente, têm sido todas as minhas aulas. Não, não, não. Estou a falar acerca de dar uma aula relativa a um dos temas mais negros da História da forma mais negra possível, mantendo sempre o ambiente de desespero e tragédia no ar. E enquanto tudo isto se desenrola, lecionarei a matéria sempre com uma postura descontraída, relaxada, falando com uma voz um pouco profunda e lenta, e, mais importante, sempre com um grande sorriso na cara, rindo-me da desgraça alheia. Deve ser muito difícil imaginar quais as vantagens pedagógicas e didáticas que este tipo de aula pode ter. Eu sou sincero, eu também não sei. Apenas volto a dizer que o humor negro é o meu estilo de humor preferido, e já que o tema do relatório é os efeitos do humor na sala de aula, porque não

juntar o útil ao agradável? A temática é relevante para o relatório, como também mal não faz testar esta ideia. Não é como se fosse traumatizar os alunos para a vida...

Com o tema revelado, falta explicar como estruturei esta aula para servir os propósitos já mencionados. O tema foi destinado a ser lecionado numa aula de 100 minutos e dividi-a em duas partes. A primeira, surpreendentemente, seria muito mais suave e ligeira, contendo fracos resíduos de humor negro. A segunda, contudo, já seria a altura para libertar por completo todo meu poder de fazer humor negro e constatar, então, como é que os alunos reagiriam a este tipo de humor.

A aula começaria com a minha pessoa a apresentar o novo tema que se iria estudar nos próximos minutos, caracterizando a aula como “*a aula mais mórbida que alguma vez terão*”. Em seguida, daria início à introdução do novo tema, sendo que o meu discurso seria acompanhado por quatro elementos fundamentais: imagens de caça, pesca e edifícios referentes aos séculos XII e XIII; a melodia *Morning Mood* composta por Edvard Grieg; a pintura *O Triunfo da Morte* realizada por Pieter Bruegel; e a melodia *Davy Jones* composta por Hans Zimmer. A introdução estava dividida em duas partes, sendo que na primeira eu faria a introdução com uma voz suave, calma e alegre, enquanto fazia um apanhado da vasta prosperidade que se viveu durante os séculos XII e XIII. Ao mesmo tempo que este discurso se desenrolava, estaria a ser exibido na projeção PowerPoint que acompanharia a aula um dos elementos anteriormente mencionados, as imagens de caça, pesca e de edifícios. O elemento-chave em toda a primeira parte da introdução seria a melodia de Edvard Grieg. *Morning Mood* é uma melodia que, creio eu, apenas consegue invocar dentro das pessoas sentimentos de acalmia, serenidade e felicidade. Todos estes elementos estariam a ser desenrolados simultaneamente com o intuito de, caso ainda não tenha percebido, mostrar o quão felizes e prósperos foram os séculos XII e XIII. Na segunda parte da introdução é que as coisas começariam a ‘aquecer’. Quando a primeira parte da introdução estivesse prestes a terminar, o meu tom de voz iria gradualmente mudando para um mais tenebroso e profundo, as imagens de prosperidade desapareceriam sendo substituídas por um fundo completamente preto, e a *Morning Mood* iria também gradualmente desaparecendo do ambiente da sala. Quando melodia e imagens estivessem completamente desaparecidas, arrancaria a poderosa melodia de *Davy Jones*, não desde o início da melodia, mas desde a marca do 1 minuto e 15 segundos. Muito provavelmente, e possivelmente ao contrário do caso de *Morning Mood*, nunca deve ter ouvido esta melodia. Por isso, digo-lhe que é uma melodia que faz parte da banda sonora do filme de 2006 realizado por Gore Verbinski *Piratas das*

*Caraíbas: O Cofre do Homem Morto. Davy Jones*, tal como disse, é uma melodia poderosa na questão de que consegue invocar os sentimentos mais negros de uma pessoa como a raiva e o ódio, como também facilmente se imagina um cenário devastador e trágico ao ouvir a dita melodia. Deixaria a melodia tocar sozinha durante uns dez segundos até que passaria a acompanhar o toque da melodia o meu discurso, agora totalmente diferente do da primeira parte da introdução, e a exibição a preto e branco d'*O Triunfo da Morte*. O meu discurso caracterizaria brevemente os negros tempos que se avizinhavam com os séculos vindouros, e a exibição da pintura não seria feita de imediato. Enquanto eu fazia a caracterização, partes do fundo preto deixado pelo desaparecimento das imagens anteriores iriam gradualmente desaparecendo, sendo substituídas por partes da pintura, até que, quando o meu discurso acabasse, pudesse ser claro o vislumbre à totalidade da pintura. Finalmente, quando revelaria o nome do tema que se iria tratar, a pintura ganharia a sua cor, e seria apenas quando a melodia estivesse a chegar ao fim e pintura apresentada com a sua cor original, que faria a épica localização temporal (é claro que não seria tão viva como nas outras aulas, mas também num tom tenebroso e profundo). Este primeiro momento ainda não foi de humor, mas já seria suficiente para instalar um ambiente das trevas dentro da sala de aula.

Apesar de haver a potencialidade de instalar um ambiente de trevas na aula após este primeiro momento, o ambiente seria dissipado até à segunda parte da aula porque, a partir deste momento e até lá, poucos ou nenhum foram os momentos que contribuíram para um ambiente destes, mas para um ambiente de puro humor. Para começar, logo depois da introdução acabar, passou-se à análise d'*O Triunfo da Morte* para os alunos, por eles mesmos, comecem a formar uma ideia acerca do que estava aí para vir. Ora, acontece que nesta análise juntei dois métodos que tinha usado separadamente em aulas anteriores. Apelei aos alunos para fazerem uma análise seguindo a estratégia proposta por Arthur Chapman que usei no 9.º ano, e ao mesmo tempo, integrei na pintura de Bruegel a figura do já nosso conhecido SlenderMan, tal como fiz no 7.º ano. Os propósitos das duas estratégias continuariam a ser os mesmos que evidenciei na altura da sua primeira menção.

Na minha opinião, esta aula foi construída de acordo com uma estrutura, diria eu, inédita. Eu construí e segui a explicação lógica da matéria com base na estrutura proposta por um certo livro que todos nós conhecemos, o *Livro do Apocalipse*, nomeadamente o versículo relativo ao presságio da chegada dos Quatro Cavaleiros. Isto com o intuito de criar quatro momentos na aula em que, além de outros propósitos, dariam oportunidade



aos alunos de serem eles a contribuir para o ambiente tenebroso da aula. O primeiro destes quatro momentos teria lugar logo após a análise da obra de Bruegel e consistiu em os alunos lerem uma passagem do referido versículo que anunciava a chegada do Cavaleiro da Guerra. Além de servir como forma de dar início ao estudo de alguns das dezenas de conflitos que se originaram pela Europa fora nesta altura, serviu, tal como disse, para contribuir para o ambiente da aula. Acontece que a leitura da passagem seria feita enquanto acompanhada pelo toque de uma nova melodia. Infelizmente não lhe consigo identificar a melodia, mas apenas dizer que faz parte da trilha sonora do *anime* iniciado em 2007 criado por Masashi Kishimoto *Naruto Shippuden*. Também lhe sei dizer que é uma melodia de um conjunto de demais em que todas elas são bastante pesadas no que toca a invocar sentimentos de medo e desespero. Se tiver dúvidas sugiro que vá ao *YouTube* e pesquise “*Akatsuki theme songs*”, e logo falamos. Os alunos teriam a oportunidade de contribuir para o ambiente da aula pois a sua leitura não só seria acompanhada pela dita melodia, mas também teriam que fazer uma leitura expressiva, em que teriam de incorporar um tom de voz tão tenebroso como a própria melodia. Estes momentos podiam não só contribuir para o ambiente da aula, mas também para um pouco de humor já que previa que situações de improviso como as que referenciei a propósito das representações no 7.º ano podiam acontecer, isto é, os alunos lerem com uma voz tenebrosa que ao mesmo tempo provocaria o riso. Creio que é claro que estes momentos mais a introdução tinham o propósito de motivar os alunos através da teatralidade.

O terceiro momento humorístico planeado já se libertaria dos contornos de humor negro que os momentos até aqui tinham revelado. Creio que se recorda que no 7.º ano usei uma técnica cujos resultados não foram totalmente o que estava à espera, e até mencionei que voltaria a aplicar o método, mas com pequenas alterações. A técnica de que falo é o teatro de improviso. Apesar de no 7.º ano o teatro conseguir concretizar os seus principais objetivos, não decorreu da forma mais organizada já que foram vários os momentos em que as representações tinham pausas de silêncio demasiado longas por um dos elementos não saber o que dizer ou o que fazer, porque por vezes havia pequenos conflitos entre alguns membros acerca do que fazer a seguir, e acima de tudo, porque eu tinha que funcionar como uma *ponto* para manter a representação minimamente encarrilada. Ora, eu aprendi com os meus erros e tentei corrigi-los ao aplicar a técnica numa forma melhorada no 10.º ano. Da mesma forma que vi as potencialidades do teatro de improviso no 7.º ano, também as vi no 10.º. Pois então, esta melhoria consistiu em apagar quaisquer dúvidas de que se estaria a realizar um teatro de improviso, isto é, eu já

não mandaria os alunos para casa na aula anterior estudarem os aspetos que iriam ser abordados no teatro, pois literalmente os alunos iriam entrar em contacto com a matéria no momento. Então, como prepará-los para o teatro se os alunos não tinham forma de saber do que iam falar? Simples. Eu escrevi um guião. Durante a preparação da aula em casa, eu escrevia um pequeno guião de uma pequena representação relacionada com a matéria, em que decidia quais as personagens a entrar, o que estas diziam e como se comportavam (para ter uma melhor perceção, consulte o Anexo 1 que contém o exemplo do guião que elaborei para esta aula). Assim, quando o momento de dar início ao teatro chega-se, pedia a um número de voluntários para me ajudarem numa tarefa. Depois de oferecidos e escolhidos, os voluntários dirigir-se-iam à frente da sala onde cada um deles receberia uma cópia do guião que eu escrevera. Para também lhes dar algum tempo de compreensão do que estava a acontecer e também para darem uma leitura prévia ao guião, eu fazia uma pequena introdução da atividade que se iria realizar como também uma pequena contextualização. Com tudo isto feito, era só dar início ao teatro e os alunos apenas tinham que dizer e fazer o que liam. Assim, acredito que o aspeto da desorganização e conflitualidade que se verificou com o 7.º ano já não aconteceria. Neste caso, e como poderá verificar ao ler o Anexo 1, este teatro pretendeu dar o exemplo de uma das várias guerras que ocorreram na Europa durante os ditos séculos, sendo ela a Guerra da Independência em Portugal. A guerra disputada entre Portugal e Castela aquando da morte do rei português D. Fernando, e quando o teatro acabasse seria de esperar que os alunos compreendessem o porquê da guerra ter começado e como acabou.

Quando as questões da guerra acabassem, seria quando a primeira parte da aula, a parte mais alegre, também acabaria. A partir deste ponto, abater-se-ia sobre a turma um véu de escuridão e trevas a anunciar a chegada e o domínio do humor negro pelo resto da aula. Por isso, para recuperar os sentimentos e o ambiente gerados com a introdução e a leitura do Cavaleiro da Guerra, que se perderiam com o teatro, passar-se-ia ao quarto momento humorístico planeado. O quarto momento seria exatamente igual ao segundo momento. Mas enquanto que no segundo o excerto a ler referia-se à chegada do Cavaleiro da Guerra, este já se referia à chegada do Cavaleiro da Fome. Introduzia, assim, outro dos aspetos fundamentais que caracterizaram esta horrível época de crise ao mesmo tempo que recuperava os ditos sentimentos e ambiente.

Entre este momento e o quinto não pretendi inserir mais momentos planeados pois, sendo este tipo de humor o meu favorito, contava recorrer à minha inspiração no momento e às minhas capacidades teatrais para despejar quanto humor negro que conseguisse.

Possivelmente zombando com o facto de muitos camponeses verem as suas colheitas serem destruídas à sua frente, com o facto de passarem fome, ou com o facto de muitas vezes esses mesmos camponeses, com a tamanha fome que tinham, comiam os próprios filhotes. Tal como já disse, até ao final da aula, o meu discurso seria lento, relaxado e com uma voz profunda, sempre com um grande sorriso na cara, por vezes soltando uns risinhos diria até mesmo sádicos com a miséria dos outros. Devo dizer que estava muito ansioso quanto à reação que os alunos iriam ter.

O quinto momento é mais uma réplica do segundo e terceiro momentos, mas agora para introduzir a chegada do Cavaleiro da Pestilência. Apenas houve uma pequena alteração na questão de que o excerto que os alunos leriam não seria do Apocalipse, mas da obra de Vicente Ibáñez intitulada de *Os Quatro Cavaleiros do Apocalipse*. A razão para esta mudança é o simples facto de que, ao contrário do que a cultura popular pensa, o Cavaleiro da Pestilência não existe no livro do Apocalipse. Em vez do Cavaleiro da Pestilência temos o Cavaleiro da Idolatria (acho eu que é assim) ou o Cavaleiro da Adoração dos Falsos Ídolos (algo do género; percebeu, não percebeu?), e esta errada ideia da existência do Cavaleiro da Pestilência foi criada por causa desta mesma obra. Por isso, na realidade, não estava literalmente a seguir a estrutura do Apocalipse bíblico, mas do Apocalipse de Ibáñez, mas atenção que os excertos que os alunos leriam para os outros cavaleiros eram de facto do Antigo Testamento. Introduzia, assim, o último elemento da chamada *trilogia negra* desta crise. Mais uma vez, até o sexto e último momento chegar, iria recorrer às minhas capacidades para manter e até reforçar a camada de humor negro presente na aula.

O sexto e último momento humorístico planeado seria a leitura do excerto que anunciava a chegada do cavaleiro representante do que a guerra, a fome e a pestilência têm em comum: o Cavaleiro da Morte. Isto não serviu para se passar a falar de morte (pois disso esteve-se a falar durante a aula inteira), mas para fazer um apanhados de toda a mortandade que se viveu nesta época com a análise de alguns quadros de evolução demográfica. Mas enquanto os outros excertos seriam lidos ao som da dita cuja banda sonora, este excerto já seria acompanhado por uma melodia diferente. Apesar de ter um som semelhante, este excerto seria lido ao som da música *Oh Death* de Jen Titus. A razão para a diferença reside na questão de que, a seguir à leitura, servir-me-ia de alguns versos da música para executar um exercício.

Para finalizar a aula, tomaria os mesmos comportamentos que tomei após o quarto e quinto momentos. Mas agora, em vez de adotar um carácter sádico e até mesmo fazer

rir da situação, preferi apenas concentrar-me em reforçar o ambiente negro que já se tinha construído e desenvolvido com uma pequena dramatização improvisada acerca dos tenebrosos anos que se viveram nesta época num tom fatídico e tenebroso. Assim acabava a aula dedicada ao humor negro, e resta saber como é que os alunos reagiram perante tal situação.

## **Reações**

### **10.º A**

Quando um professor começa a sua carreira ouve muitas vezes profecias catastróficas como aquelas que Miguel Santos Guerra referenciou em relação ao tipo de turmas que irá encontrar pelo seu longo percurso como docente. Na maior parte das vezes, estas profecias concentram-se sempre em dizer que mais tarde ou mais cedo esse professor novato irá encontrar turmas extremamente problemáticas. Turmas consistentes em alunos que literalmente se borrifam para com as aulas e só fazem o que querem, e estas previsões dão a entender que será altamente provável encontrar turmas semelhantes. Eu sei que isto é verdade porque passei este ano inteiro de estágio a ouvir essas profecias. Com a experiência que adquiri durante este ano de estágio apresento-lhe a seguinte probabilidade em relação às turmas a quem tive o privilégio de ensinar: 1/3. Um terço de turmas não problemáticas como acabei de referenciar, mas de turmas de fantasmas, entre as quais se insere a turma já aqui referida, o 9.º B. Acontece que o 9.º B não seria a única turma de fantasmas que teria este ano, pois esta da qual falarei agora, o 10.º A, é muito semelhante ao 9.º B. Por isso, para aqueles que gostam sempre de preconizar o fatídico, não digam sempre que encontraremos turmas extremamente problemáticas quase todos os anos, mas digam que iremos encontrar turmas de quem não gostamos muito. Sendo mesmo fantasmas, será que esta turma reagiria ao humor negro?

Começa o primeiro momento humorístico, a introdução celestial que depois renasce como uma introdução infernal. Como eu gostava de lhe dizer que enquanto proferia o discurso tenebroso e fatídico, as jovens caras dos alunos do 10.º A se iam rapidamente enchendo de medo e pânico; como que se cada palavra por mim proferida fosse o martelar de um prego numa memória querida. Mas não. Não foi. Tal como aconteceu com o 9.º B, esta turma ficou durante a introdução inteira (celestial e infernal) a olhar para mim com

caras sem expressão. Um tipo de cara que por cada vez que olhasse para a face de cada um dos alunos, sentia que me estavam a perguntar: *Que bonito. E agora?*. Sem contar com um ou outro alunos que já tinham afirmado gostar da peculiaridade das minhas aulas (relembro que não é a primeira vez que estou a lecionar a esta turma), toda a turma estava a olhar como se não fosse nada de especial todo aquele aparato para introduzir o tema do dia. Eu sabia que eles eram fantasmas, mas acreditava que a excentricidade daquela introdução fosse causar algum impacto. Mas não. Digamos que a minha motivação para tentar continuar com o plano do humor negro desvaneceu-se como um fantasma. Mas, tal como no 9.º B, convenci-me de que tinha de continuar com o plano, sendo isso que acabei por fazer.

Chegamos ao início do segundo momento humorístico planeado, a leitura do excerto da chegada do Cavaleiro da Guerra. Antes de apresentar o excerto, pedi um voluntário para ler um pequeno texto. Tendo em conta o carácter da turma, seria mais razoável forçar o voluntário pois só por eles mesmos, seria provável ninguém se voluntariar. Mas felizmente, um dos alunos que ainda agora mencionei voluntariou-se e devo dizer que ele era perfeito para fazer a leitura expressiva. Pedi-lhe, então, para começar a ler, mas com a pequena peculiaridade de ler num tom de voz tão tenebroso como a música que iria acompanhar a sua leitura. Iniciei a música, mostrei-lhe o excerto a ler, e o aluno fez uma leitura perfeita. Sendo um rapaz, o aluno não teve problemas em descer a voz para um tom grave, e no fim, pareceu que tínhamos acabado de ouvir um vidente a profetizar um catastrófico futuro. A minha alma revigorou-se depois de tal perfeita leitura, mas voltou a cair no fundo quando constatei a reação da turma. Nada. Nem um riso, nem um gemido, nada. Continuavam calados, imóveis, e sem expressão na cara. Ai que feliz que eu estava...

Não conseguia acreditar que o ambiente até então construído não tivesse sido capaz nem de arrancar um gemido ou um riso da turma. Começava a pensar que o sentido de humor negro era algo que não lhes assistia, ou que para de facto serem afetados precisaria de algo muito mais forte. Seja como for, entrava agora na pausa do ambiente negro para dar lugar ao ambiente mais leve, o da representação. Mais uma vez, pedi voluntários submetendo-me ao mesmo risco, e desta vez, foi um pouco demorado e problemático arranjar todos os voluntários precisos tendo em conta que, ainda por cima, eram necessários 7 voluntários. Para ter noção, um dos voluntários teve que ser um dos meus colegas de estágio. Consegue perceber a dedicação que esta turma tem? Já para não falar que eu próprio estava inserido na representação. Uma das precauções que tive em refazer

esta estratégia do teatro de improviso foi a minha clara presença na representação. Para já, a personagem que desempenhava era sempre aquela que iniciava o teatro, e segundo, a minha personagem desempenhava um papel na maior parte da peça. Assim, acreditava que os alunos perderiam a vergonha em representar (já que alguém antes deles assim o fez), e com maior facilidade desempenhavam o seu papel já que por várias vezes a sua personagem interagia com a minha adaptando-se com maior facilidade à sua personagem e ao ambiente da representação. Resumindo, acredito que a minha presença nestas representações concedia aos alunos um maior ‘à vontade’ na representação. Esta representação quebrava o ambiente negro até então construído não só por razões já mencionadas, mas também, e caso ainda não tenha visto nos anexos, por possuir vários momentos cómicos. Felizmente, para meu agrado, foi o humor mais puro que já provocou reações na turma. A impreparação dos voluntários, o improviso dos voluntários, e as partes cómicas, todos os estes elementos combinados, conseguiram proporcionar um tempo de qualidade a todos os alunos, em que ninguém esteve isento de soltar uma gargalhada. Não foram gargalhadas características de um 9.º C, mas gargalhadas suficientemente poderosas para me fazer acreditar que aquela turma não era uma turma de fantasmas no final das contas. Foi claro que a representação teve o completo sucesso na sua parte humorística, mas será que os alunos foram capazes de retirar da representação as informações necessárias para compreender o que foi a Guerra da Independência em Portugal? Felizmente, sim. Depois de os alunos regressarem para os lugares pedi um apanhado do que tinha sido representado, sendo que uma meia dúzia de alunos voluntariamente apontaram os vários aspetos retratados. Talvez, com este libertar na representação, que a segunda parte do humor negro fosse provocar impactos mais visíveis e satisfatórios.

O quarto momento humorístico planeado, a leitura da chegada do Cavaleiro da Fome, tem início, seguindo o mesmo procedimento de voluntários que o Cavaleiro da Guerra. Provavelmente, por causa do dito libertar na representação, um aluno que eu não previa que se fosse voluntariar, voluntaria-se. Infelizmente, a leitura não foi tão perfeita como a anterior, mas ainda assim satisfatória. No entanto as reações da turma foram idênticas às reações da leitura anterior. Agora, estava na altura de trazer o humor negro da pesada e ver se arrancava reações decentes da turma. Tinha tudo para que isso fosse possível, pois ia-se falar de canibalismo, de comer criancinhas, cortar cabeças, morrer à fome... Tudo para que fosse um sucesso. Mas não foi. A turma voltou a assumir o estado de indiferença. Mas desta vez, não foi um completo falhanço. Dois alunos, neste caso

alunas, reagiram ao humor negro! As minhas preces foram ouvidas! E ambas as reações não podiam ser mais opostas. Uma das alunas, que é extremamente crente nas questões do oculto e das macumbas, “*Tinha arrepios pela espinha sempre que você falava!*” e por cada frase que eu acabava de proferir, ela ainda exclamava “*Credo!*” e batia três vezes em cima da mesa. A outra, tal como disse, foi o completo oposto. Tendo gostos muito semelhantes aos meus, essa aluna tinha sempre um grande sorriso na cara e várias vezes comentava com os colegas o quão “*fixe*” era tudo aquilo de que eu estava a falar, especialmente quando chegamos à parte de comer criancinhas. Vá lá. Aquelas duas serviram para me manter animado e motivado para continuar com o projeto do humor negro.

Chegamos ao início do quinto momento humorístico planeado, a leitura do excerto do Cavaleiro da Pestilência. Mesmo método de voluntariado aplicado, mas só que desta vez ninguém se ofereceu. Uma aluna acabou por ser forçada mas não por mim. Os próprios colegas forçaram a aluna a ler o excerto, e digamos que a leitura foi tudo menos assustadora ou tenebrosa. No espírito de humor negro, ainda fiz um comentário à aluna relativo à sua leitura: “*Tu chamas a isso tenebroso? Já ouvi risos de bebés mais assustadores que essa leitura.*”. Estava à espera que a aluna fosse reagir um pouco mal, mas nem isso. Apenas sorriu e calou-se para nunca mais ser ouvida. Após a leitura prosseguiu-se com o humor negro da pesada, e desta vez, os tópicos rondariam a explicação e demonstração (através de imagens, não da real coisa) dos efeitos da Peste Negra, cadáveres a voar pelo ar, pessoas a dormir com animais, pessoas a fazer as necessidades na rua e a lavarem-se por cada vez que vissem um porco a voar... Mais uma série de ingredientes para proporcionar um belo tempo de humor negro. Mais uma vez, as reações da turma foram nulas, mas as duas alunas que mencionei no momento planeado anterior ainda continuaram a reagir da mesma forma. Até que me dava gozo verificar as reações da aluna das macumbas. Eram demais. Punha a mão em frente da cara e ‘fingia-se’ enojada enquanto proferia e realizava as já ditas palavras e rituais.

O sexto momento humorístico planeado nem aqueceu nem arrefeceu e a dramatização tenebrosa planeada para o fim da aula seguiu o mesmo caminho. Estava tão ansioso para descobrir os efeitos do humor negro numa turma para depois ter resultados destes. Foi muito confortante. Ao menos aquelas vieram ter comigo no final da aula para, uma, dizer que tinha adorado e queria mais, e a outra dizer que eu precisava de ser benzido.

## 10.º B

Na parte anterior apresentei uma probabilidade que pode deixar muitos professores desgostosos com o futuro que se lhes avizinha, caso está, se não gostar de turmas fantasma. No entanto, por outro lado, também gostaria de apresentar outra probabilidade: 1/3. Da mesma forma que tive, não diria o infortúnio mas o desafio de me sair na rifa duas turmas fantasma como o 9.º B e o 10.º A, também tive a sorte de me saírem também na rifa duas turmas como o 9.º C, sendo a outra metade o 10.º B. Digamos que o 10.º B é semelhante ao 9.º C pois tem comportamentos mais brejeiros como o 9.º C e está atento e sossegado quando assim é necessário. Apesar de que há uma ligeira diferença na questão de que os comportamentos brejeiros do 10.º B são mais moderados do que os do 9.º C, isto é, não parecem autênticos matarruanos, mas gostam de brincar. Por estas mesmas razões é que a minha ansiedade para testemunhar os resultados da aplicação do humor negro numa turma estava mais intensa do que em relação ao 10.º A. Tendo em conta que esta aula foi dada depois do desastre que foi o 10.º A, a ansiedade ainda mais intensa estava. Mas nunca dei, em qualquer turma, a entender o que estava a sentir por dentro, apenas cingia-me a cumprir os planos traçados, e quer esta turma fosse ser outra desilusão, eu levaria o plano até ao fim.

Começa, então, o primeiro momento humorístico planeado. A introdução vai-se desenrolando e pobre vida a minha, tem os mesmos efeitos que no 10.º A. Os alunos não revelam qualquer expressão nem reagem de nenhuma forma evidente, mas no entanto, ao contrário do que aconteceu com o 10.º A, e apesar de as suas faces estarem livres de qualquer reação aparente, pude notar que tinha conseguido captar a sua atenção. Apesar de não reagirem consegui perceber que os alunos tinham ficado intrigados e cativados com a introdução que eu estava a fazer, sendo que esta intriga ficou mais aparente quando a introdução assume o tom negro. Continua a significar que este momento também foi um completo falhanço nesta turma, mas ao menos esta intriga podia ser sinal de melhores coisas que estivessem para vir.

A leitura do excerto da chegada do Cavaleiro da Guerra foi logo o primeiro sinal a anunciar que esta aula iria ser diferente do que a do 10.º A numa forma positiva. Quando pedi um voluntário para me ler o excerto desconhecido, voluntários não faltavam. Escolhi um deles e referi a pequena peculiaridade com a qual a voluntária deveria ler. Apesar de demonstrar alguma relutância no início, a voluntária acabou por ler num tom de voz



tenebroso semelhante ao da música. Apesar de tenebroso não foi exatamente assustador. Na realidade, a leitura acabou por inspirar risos no resto da turma do que propriamente reações de medo. Pode significar que o resultado não foi sinal de mudança mas de continuidade com a outra turma, mas discordo. Primeiro, a voluntária revelou interesse e cooperação em claramente ler num tom tenebroso o que também aconteceu no 10.º A, mas o que já não aconteceu foram as reações que a leitura provocou. Enquanto no 10.º A os alunos permanecerem indiferentes ao modo de leitura, nesta turma, apesar de não ter sido o resultado ideal, causou reações. Reações estas que eu também tinha previsto. O objetivo desta aplicação do humor negro não é assustar ou traumatizar os alunos (como já referi) mas verificar que tipo de reações é que desencadeia dentro dos alunos. E, se neste, caso a reação é riso, pois ainda bem, porque continuamos a falar de humor.

Em relação ao terceiro momento planeado, enquanto eu já esperava que no 10.º A iria ser um pouco difícil arranjar voluntários para a representação, também já esperava que esse problema não se iria levantar com o 10.º B. É certo que a turma, ao início, demonstrou relutância em voluntariar-se para a atividade, mas era daquela relutância que todos nós algum dia já exibimos, aquela relutância de dizer que não quando queremos dizer que sim. Por isso, não houve problema em arranjar rapidamente os voluntários necessários para a atividade. Outro problema que não se levantou com esta turma e que no 10.º A se levantou um pouco foi a questão das expressões. Digamos que mesmo com a emoção ou sentimento que a personagem estava a sentir descrita no guião, alguns dos voluntários do 10.º A tiveram problemas (ou simplesmente não quiseram) em retratar as emoções descritas, apesar de que, tal como já disse, os alunos acabaram todos por gostar da atividade como também por aprender. No 10.º B esse problema não surgiu. Todos os voluntários empenharam-se em reproduzir as emoções descritas no guião, e até a voluntária que fez de Inglaterra (veja o anexo), que tinha todas as razões para não se empenhar na atividade já que tinha apenas uma fala, investiu com toda a vontade na sua única fala, e o comportamento que retratou foi exatamente igual ao comportamento que eu tinha imaginado para a personagem quando escrevi o guião. No fim, todos tivemos oportunidade para dar umas boas gargalhadas e passar um bom bocado de tempo a divertir e a relaxar. Mas resta a pergunta chave: foram capazes de compreender e aprender alguma coisa? Felizmente, mas com um pouco mais de dificuldade que o 10.º A, conseguiram. Numa revisão feita após a realização da atividade, os aspetos fundamentais da Guerra da Independência foram retirados e compreendidos.

Com a dramatização terminada, o caminho para o quarto momento começou. Apesar de até aqui o 10.º B já aparentar algumas diferenças com o 10.º A, estas diferenças não eram suficientemente relevantes ao ponto de afirmar que o rumo que o 10.º B estava a levar era de qualquer modo diferente do 10.º A. A possibilidade de o humor negro ser um fracasso dentro da sala de aula ainda era muito provável. Seria com este momento humorístico que iria determinar com certeza se os rumos iriam, então, ser idênticos ou se iriam divergir. Para inícios da minha felicidade, divergiram. Enquanto no 10.º A a leitura do excerto da chegada do Cavaleiro da Fome foi realizada sem qualquer emoção ou sentimento investido, no 10.º B a história já foi diferente. A segunda voluntária para a leitura seguiu os paços da primeira e leu num tom semelhante, sendo que as reações também foram semelhantes. Mas o verdadeiro terror ainda estava para vir...

Entre este momento e o próximo desenrolaria o primeiro verdadeiro espetáculo de terror em que, tal como já referi, temas como devoração de criancinhas iam ser o tópico da hora. Enquanto no 10.º A as reações foram praticamente inexistentes, no 10.º B foi o absoluto oposto. Voltando a tocar no tema da devoração de criancinhas (que foi o que mais marcou), grande parte da turma (surpresa, surpresa, apenas alunas) tinham as suas faces a serem lentamente invadidas por expressões de repulsa, terror e choque. Ecoavam pela sala interjeições de espanto e repulsa como “*Ai credo...*” e “*Que nojo...*”. Uma das alunas, que ao início partilhava o mesmo sorriso na cara que os rapazes, pensava que eu estava a brincar, que até chega a perguntar-me se era de facto verdade. Quando lhe dei a feliz notícia de que era de facto verdade no mesmo tom de voz e postura negros, foi (para mim) fenomenal ver como a expressão da aluna mudou. Foi como da água para o vinho. A aluna estava a rir-se, muito contente, mas depois, a sua expressão radicalmente muda para um ar incrédulo e assustado. Foi como ver a dissipação de uma miragem. Devo também dizer que ao ver a turma reagir desta forma que a minha motivação cresceu exponencialmente, o que me levou a empenhar-me ainda mais na minha postura negra ao ponto de mencionar aspetos que não tinha mencionado no 10.º A.

Com a parcela feminina da turma chocada com os vários aspetos que foram mencionados a propósito da propagação da fome nesta época, restavam apenas os rapazes para se voluntariar para ler o excerto da chegada do Cavaleiro da Pestilência, e foi de facto um rapaz que prontamente e vivamente se voluntariou para fazer a leitura. Tal como as suas antecessoras, o aluno leu o excerto num tom de voz tenebroso e conseguiu dar um toque à leitura fenomenal. Desta vez não houve risotas por causa da leitura porque, sendo que a turma é constituída por 86% de raparigas, muitas das alunas ainda estavam a

recuperar dos traumatismos que tinham acabado de viver. Infelizmente para elas, não iam ter muito mais tempo para continuar a recuperar.

Pouco depois de terminar a leitura do excerto apresentei duas fotografias relativas aos efeitos externos que a Peste Negra pode ter no corpo humano. Sim, eu disse fotografias porque ainda hoje existem casos de Peste Negra no mundo. Para ter uma noção, uma das fotografias que usei na aula era referente a um surto da doença que ocorreu em Madagáscar em 2013. Pessoalmente, não considerava as fotografias chocantes, e tendo em conta a sociedade em que vivemos hoje em dia, nomeadamente a violência gratuita à qual os jovens portugueses têm acesso todos os dias, também não considerei que os alunos fossem ficar chocados com as fotografias, mas acabaram por ficar. Mais uma vez, foi o sexo feminino que revelou mais problemas em observar as fotografias, e digamos que a minha particular explicação dos efeitos da Peste dentro do corpo combinada com a observação das fotografias levou muitas alunas a desviarem os olhares da projeção. Uma delas, aparentemente, ficou tão chocada que implorou para tirar as fotografias da projeção de tal forma, que me deixou legitimamente preocupado com o estado da pobre rapariga. Isto sim, é que foi o que eu imaginei que o humor negro fosse capaz de causar. A população feminina chocada, e a população masculina a apreciar cada momento. No entanto, tive consideração pelas pobres meninas e apesar de continuar com a mesma postura negra, já não permaneci tão investido e profundo nesta questão do humor negro após este breve episódio. Relato ainda que uma das raparigas mais corajosas, que revelou não ficar muito afetada com todo este contexto, teve curiosidade em perguntar-me se a doença ainda existia com uma expressão muito intrigada e curiosa. Tendo eu dado a explicação a rapariga ficou espantada e ao mesmo tempo aterrorizada (mas não tanto como um dos rapazes). É interessante saber que certos estereótipos que temos em relação ao géneros masculino e feminino nem sempre estão corretos.

O sexto momento chegou e, mais uma vez, foi uma rapariga a voluntariar-se para ler o excerto da chegada do Cavaleiro da Morte. É curioso constatar que foi a população feminina que mais rapidamente se prontificava a ler este tipo de excertos, mesmo depois dos sucedidos, do que a população masculina. Dá que pensar, mas bem, continuando. As reações já não foram nada de especial em comparação com o que já se tinha presenciado, e dramatização para terminar a aula serviu apenas para reforçar os ‘traumas’ que muitas alunas adquiriram com esta aula.

Não quero que fique com a ideia de que as alunas ficaram realmente traumatizadas, porque não foi o que se sucedeu. Na aula seguinte, já todas elas estavam felizes da vida,

a pular sem parar com alegria (ok, talvez esta última parte não). Até a aluna que ficou mais sensível com o assunto agia como se nada tivesse acontecido. Perguntei-lhe como ela estava e respondeu-me que já tinha passado, que foram apenas as emoções do momento. Tal como disse, esta experiência não tinha nenhum propósito didático em específico. Apenas pretendeu dar uma experiência de aprendizagem de uma forma nova e diferente. A aula foi tão marcante para os alunos que estes passaram a considerar-me o professor mórbido, independentemente do tema que estivesse a lecionar. Imagine a surpresa que eles tiveram quando descobriram que eu lhes ia lecionar o tema da gloriosa formação de Portugal. Ficaram espantadíssimos pois era um tema que não envolvia muita mortandade. Mesmo até de um ponto de vista didático também teve os seus efeitos positivos. Numa aula seguinte a esta, os alunos foram incumbidos de realizar uns exercícios propostos pelo manual acerca da mesma matéria, e não tiveram problemas alguns em fazer os exercícios. Completaram-nos sem esforço. Por isso, quem sabe se os professores não devessem ser mais macabros nas suas aulas (riso maléfico e sarcástico) ... Mas isto é tudo muito bonito eu estar aqui a falar sem fim acerca do sucesso desta metodologia e que os alunos adoraram, mas será verdade? Por isso não perca os próximos capítulos porque nós também não!

## 3.2. Fase II

Se pensou que o capítulo anterior foi extenso, então espere até ler a totalidade deste capítulo, pois faz com que o capítulo anterior pareça o rio Vouga quando comparado a este rio Nilo de capítulo. Ou então, não.

Inicialmente o plano consistia em dedicar metade do ano letivo a aplicar a Fase I e a outra metade a aplicar a Fase II. No entanto, ainda antes de entrar em Dezembro, apercebi-me de que a Fase II iria ser de extrema e complicada aplicação. Não porque não soubesse como aplicá-la, mas devido a constrangimentos ligados a disponibilidade de tempo. Como já mencionei, o meu ano de estágio foi dividido com outros dois estagiários e com a própria orientadora. Por outras palavras, éramos quatro professores a lecionar aulas ao mesmo tempo. Com isto pretendo dizer que a aplicação da Fase II podia retirar tempo de aulas aos outros estagiários e à orientadora que posteriormente seria de muita difícil recuperação. Digamos que nós os quatro temos ritmos diferentes, e que quando misturados desta forma, podem pôr em risco o cumprimento do plano anual da disciplina.

Algo que a professora orientadora sempre revelou ter grandes intenções de cumprir. Tendo em conta que a Fase II requer um número ‘extra’ de aulas, isto é, aulas em que não se leciona matéria nova, tive de repensar seriamente na questão da aplicação desta fase. Mas até mesmo sem aplicar a Fase II no seu máximo, os planos anuais da disciplina acabaram por serem incumpridos em todos os anos, ou se foram cumpridos foi muito à justa. Por estas razões é que, para minha tristeza, a Fase II não pôde ser aplicada na sua extensão total e este capítulo não lhe vai tomar muito tempo. Apesar de não ter sido aplicada ao máximo, ainda consegui realizar algumas experiências com todos os anos. Em seguida, fica um breve relato de como correram.

Tal como já evidenciei, a Fase II procura que sejam os próprios alunos a contribuírem humoristicamente para a aula, nomeadamente através da realização de pequenos trabalhos e os típicos T.P.C. As únicas experiências que realizei a propósito desta fase foram todas concretizadas em contexto de T.P.C., sendo que a primeira foi realizada com o 7.º ano a propósito do tema do Antigo Egito. O trabalho de casa era bastante simples. Ir para casa e recolher informação acerca da história e da simbologia de um deus egípcio ou de um mito, para posteriormente apresentar à turma. Os alunos, então, teriam oportunidade de darem um toque pessoal ao trabalho de casa quando lhes pedi que, caso escolhessem um deus egípcio, no final da apresentação revelassem à turma o que gostariam de fazer caso tivessem os mesmos poderes que o deus ou deusa que escolheram. Tendo em conta que aulas sobre o Antigo Egito, como acabou de ler, aparentaram ser bastante animadas, calculei que os alunos não fossem ter qualquer problema em adicionar o toque humorístico ou mais pessoal de que estava à espera. É certo que ainda não esperava que fosse algo, digamos, muito elaborado ou engraçado, pois ainda só tinha lecionado três aulas a esta turma, mas que já seriam os primeiros passos nessa direção. Mas apesar das expectativas, os resultados não as compensaram. Muitos alunos limitaram-se a recolher a informação sobre o deus ou o mito, sem dar nenhum toque pessoal à apresentação do mesmo. Ainda tentei puxar por eles na medida em que, no final da apresentação, lhes pedia para dizerem o que fariam na posição desse deus. Houve outros que ainda se deram a esse trabalho. Mas quer tenham sido puxados ou não, todas as ações que os alunos revelaram limitavam-se a aspetos genéricos e óbvios. O toque pessoal esteve muito ausente.

A segunda experiência ocorreu junto dos 10.º anos. Também consistiu num trabalho de casa e veio a propósito do primeiro tema que lecionei a este ano de escolaridade, as Invasões Bárbaras e a Queda do Império Romano. Este trabalho de casa consistiu em os

alunos personificarem uma pessoa que tivesse vivido durante as invasões bárbaras sobre o Império Romano. Os alunos poderiam optar por ser ora um romano que fosse um simples camponês, ou um mercador, ou um soldado, ora um bárbaro, fosse huno, visigodo ou vândalo. O propósito do trabalho de casa era fazer com que os alunos escrevessem uma carta ou uma página de diário onde aí revelassem como as suas vidas eram vividas durante esta época. Neste relato, os alunos deveriam relatar o máximo de momentos históricos quanto possível que tivessem aprendido durante as aulas enquanto também revelavam como esses mesmos momentos afetaram as suas vidas. Tal como no 7.º, este trabalho de casa seria para posterior apresentação para tentar inserir alguma emoção à carta. A ideia pode parecer simples, mas tinha noção de que quando transmitida aos alunos pudesse não ser tão clara como aparenta. Por essa mesma razão, é que depois de lhes revelar o trabalho de casa, forneci-lhes com um exemplo. Personificando um soldado romano da época, li perante a turma um desabafo. Este desabafo contava alguns episódios históricos enquanto acompanhava a minha vida (não a minha, a da personagem), e é claro que a leitura foi realizada numa maneira expressiva, com emoção. Caso gostasse de ter uma noção desta tarefa, dê uma olhadela ao Anexo 2. Com o fornecimento deste exemplo acreditei que os alunos estariam aptos para realizar algo semelhante. Mais uma vez, estava errado. Para começar, no 10.º A, apenas um punhado de alunos realizou o trabalho, mas parte deles não se limitou a elencar uma série de eventos históricos pois revelaram bastante investimento na parte mais pessoal do trabalho. Duas alunas, que fizeram o trabalho em conjunto, até desenvolveram uma pequena representação, e apesar de não o terem feito com qualidade de atrizes, conseguiram dar a entender o sofrimento pelo qual estavam a passar (as alunas personificaram duas cidadãs romanas) ao mesmo tempo que relatam importantes marcos históricos. O terceiro aluno personificou um general huno, e também conseguiu dar a entender o prazer que tinha em chacinar todos aqueles que lhe aparecessem à frente e de pilhar e roubar com o recurso a uma leitura com uma voz razoavelmente grave e feroz. Os últimos três alunos, que também realizaram o trabalho em conjunto na forma de uma representação, fizeram um teatro excelente, mas estragaram a pintura quando demonstraram que os conhecimentos que possuíam não eram os mais corretos.

No 10.º B a adesão foi semelhante, apesar de ter menor participações. Três alunos destacaram-se com o investimento na parte mais pessoal, em que um deles literalmente fez o que se pretendia, relatou a sua vivência durante esta época enquanto discretamente inseria as informações relativas aos eventos históricos. O único defeito foi que o rapaz

leu a carta de alguém que passou grandes dificuldades com a mesma emoção de quem lê uma bula de antibiótico. Uma rapariga também recorreu à realização de uma representação que foi tão excelente como o trabalho do rapaz anteriormente mencionado, mas que conseguiu cobrir o defeito que o outro trabalho tinha. Conseguiu, de facto, transmitir a angústia pela qual uma família romana atravessou nesta época (devo dizer que, apesar de escrever a representação sozinha, colegas voluntariaram-se para representar as várias personagens que a aluna tinha desenvolvido). O terceiro aluno não escreveu uma experiência pessoal, nem chegou a escrever no sentido da palavra. Desenhou uns quantos cenários relativos aos principais marcos históricos desta época, e depois representava os seus significados (esta representação contou com a minha colaboração). Apesar de ainda só terem tido uma aula comigo na altura, diria que os 10.º anos já se tinham apercebido da minha personalidade e do tipo de tarefas ocultas que este trabalho exigiu. Apesar de não ter sido um grande sucesso, acredito que se tivesse mais oportunidades de realizar trabalhos semelhantes com eles, que a aplicação da Fase II no 10.º ano teria atingido o seu pleno sucesso.

Com os 9.º anos a experiência (terceira e última) foi muito semelhante à do 10.º na medida em que também pretendia que os alunos personificassem um habitante da época e relatassem a sua vivência. Neste caso, não seria em relação às Invasões Bárbaras, mas em relação à Implantação da República em Portugal. Os alunos deveriam relatar se eram a favor da República ou da Monarquia e justificar a sua posição com base em eventos que se desenrolaram em ambos os regimes e que tinham sido devidamente expostos durante as três aulas que lecionei a cada turma a propósito deste tema (que foi o segundo que lecionei aos 9.º). Tal como fiz nos 10.º, demostrei um exemplo do que pretendia (Anexo 3). Querendo inovar um pouco mais em relação ao que fiz nos 10.º, decidi aplicar um pouco mais de interação entre os alunos nesta experiência na medida em que, aquando das apresentações, confrontaria um aluno que tivesse escrito contra a república com um aluno que tivesse escrito contra a monarquia, na tentativa de gerar uma espécie de debate com emoção. No 9.º A, para meu agrado, todos os alunos redigiram cartas, e apesar de não ter havido tempo para apresentar todas as cartas, tive oportunidade de as levar para casa e lê-las. Em relação às apresentações, não foram nada de especial. Eram ricas em informação, sem dúvida, mas faltou a emoção. O debate não assumiu as dimensões de que estava à espera. Apesar de ter confrontado perspetivas diferentes, os alunos não souberam como desenrolar o debate (mesmo comigo a dar-lhes instruções específicas acerca do que deviam fazer), de modo a que este suposto debate ficou limitado à leitura

das cartas. As cartas que li em casa dividiam-se em dois grupos. Aquelas que eram ricas em informação mas pobres na vivência pessoal, e aquelas que eram ricas na vivência pessoal mas pobres na informação. Apenas uma aluna é que foi capaz de se destacar em ambos os aspetos, mas que infelizmente não quis apresentar o seu texto. O 9.º B, à semelhança dos 10.º, apenas contou com a participação por parte de um punhado de alunos, e apesar do reduzido número de cartas ser relativamente rico em informação (lá está, adivinhou), não tentaram investir na parte pessoal da carta.

Resta relatar o que se passou com o 9.º C, e que se passou muito bem. Para já, tal como o 9.º A, todos os alunos redigiram cartas e todos eles investiram claramente na parte pessoal da carta, mas o mesmo não posso dizer em relação à informação e precisão histórica. Mas seja como for, as apresentações foram perfeitas. Consegui opor duas perspetivas republicanas contra duas perspetivas monárquicas, e depois de dizer aos quatro alunos o que pretendia, foi só sentar, relaxar, e apreciar o espetáculo. Cada argumento que uma perspetiva apresentava, a outra contra-argumentava, e assim sucessivamente até que um dos lados não conseguisse dar uma resposta. Mas o que realmente deu uma qualidade espetacular a este debate foi o investimento na parte pessoal do trabalho. Dou um exemplo. Tanto a perspetiva monárquica como a republicana personificava-se em homens do povo, camponeses e operários, e os quatro alunos resolveram todos adotar uma pronúncia labrega (por razões que explicarei mais à frente). Depois temos o conteúdo dos argumentos. No caso dos dois alunos sob a perspetiva monárquica (ou antirrepublicana), um deles apontou o seguinte: *“Com esta inflação toda causada pela 1.ª Guerra Mundial, como é suposto eu sustentar os meus vinte filhinhos!? Vou ter que andar a vendê-los na feira!”*. O outro apontou outro aspeto, que foi fenomenal: *“Sem lei nem ordem, como é suposto uma pessoa andar segura na rua!? Por isso mesmo é que eu e os meus compinchas organizamo-nos num grupo criminoso! Por isso, quando ouvir falar da Máfia dos Póneis já sabe a quem se refere!”*. Mais uma vez, acredito que se tivesse tido mais oportunidades para aplicar a Fase II, que, pelo menos nesta turma de 9.º, teria sido mais um sucesso. O grande problema com o 9.º ano foi que muitos dos alunos ‘copiaram’ o exemplo que representei. Como poderá verificar no Anexo 3, personifiquei um operário com perspetivas maioritariamente contra a República como também adotei uma pronúncia cerrada ao representar a carta. Acontece que muitos alunos fizeram a mesma coisa e personificaram operários contra a República com histórias e argumentos muito semelhantes aos que referi no exemplo.



Friso, mais uma vez, que se tivesse tido mais tempo, acredito que os resultados seriam muito satisfatórios, baseando esta opinião na experiência que tive com os 10.º e o 9.º C. Foi quando comecei a aplicar a terceira e última que me apercebi do tempo que estava a ‘roubar’ ao planeamento anual. Reparei que a aplicação desta fase exigia, normalmente, o dobro das aulas previstas para lecionar um certo tema. Não querendo prejudicar mais o trabalho da minha professora orientadora, decidi encerrar com a Fase II e apenas mencionar brevemente aqui os resultados das primeiras experiências. Por isso mesmo é que também não citei mais exemplos do que os alunos escreveram. Sabia desde logo que os resultados não iam ser os mais satisfatórios por serem a primeira tentativa, mas se houvesse mais tempo...

Concorda, não concorda? Acha que este tipo de iniciativa, estando ou não em contexto de ensino, ajuda? A maior parte da totalidade dos alunos realizou os trabalhos, muitas vezes contendo informação histórica bastante correta, enquanto uma pequena parte (infelizmente) conseguiu combinar o rigor científico com umas boas gargalhadas (caso do 9.º C; e que por acaso é um dos objetivos deste trabalho). Apesar de só ter sido no 9.º C, alguns alunos até vieram pedir se eu podia fazer mais atividades do mesmo género (que infelizmente, não). Fica, aqui, mais um exemplo do que pode motivar os alunos para se aplicarem nos estudos: a promessa de poderem fazer piadas. A seguir, irá descobrir de uma vez por todas, se esta conversa toda que tenho andado a ter acerca de os alunos gostarem das aulas, é verdade ou não.

### 3.3. O que as Cobaias dizem

Os capítulos anteriores foram completamente dedicados a descrever as aulas que lecionei ao longo deste ano de estágio, tanto na forma como foram preparadas como também na forma como foram recebidas. Mas tudo sob o meu ponto de vista. Quando se adota uma metodologia de investigação e uma forma de apresentação de resultados como as que estão inerentes a este relatório, de fácil execução é a tentativa de adulterar os verdadeiros resultados já que a forma de os comprovar é praticamente inexistente. Por isso mesmo, é que para comprovar toda a conversa que estive a descrever no capítulo anterior, procedi à realização de um inquérito por questionário aos alunos com o objetivo de levantar a sua opinião em relação às aulas que lecionei. Deste modo, não só estarei a fornecer dados que apoiam as afirmações feitas no capítulo anterior, como também estarei

a demonstrar através da perspectiva daqueles que são obrigados a frequentar a escola todos os dias úteis durante 12 anos se, de facto, o humor os ajuda a interessar-se (neste caso) mais pelas aulas de História e se, ao mesmo tempo, os ajuda na compreensão da matéria. Por outras palavras, se o humor é então benéfico ou maléfico dentro da sala de aula.

Em seguida farei uma breve análise do inquérito que apliquei, justificando a sua estrutura e questões, e os objetivos que pretendia concretizar. Para uma mais fácil compreensão do que se vai falar nos próximos parágrafos sugiro que acompanhe esta leitura com uma olhadela ao Anexo 4.

O inquérito é iniciado com um conjunto de pequenas considerações acerca do que o aluno vai ter que fazer. Estas considerações foram sempre reforçadas oralmente aquando da entrega dos inquéritos aos alunos. Pequenas questões que podem parecer dispensáveis, mas tal como aprendi e bem com o senhor doutor professor Paulo Santos no ano anterior na disciplina de Investigação Educacional, isto faz toda a diferença (e desde já os meus agradecimentos ao dito professor por me elucidar acerca de pequenos pormenores na realização de um inquérito que fazem toda a diferença). Pequenos aspetos como assegurar que o inquérito é preenchido sob os princípios do sigilo e do anonimato, como também pedir uma leitura calma e atenta.

Começando o inquérito propriamente dito, as duas primeiras questões são as clássicas que perguntam o género e a idade ao inquirido, apresentadas da seguinte forma:

### **1. Género**

☐ Feminino      ☐ Masculino

### **2. Idade**

Idade: \_\_\_\_\_

Muitas vezes, estas duas questões aparentam e são dispensáveis ao tipo de inquérito em que são aplicadas, mas neste caso, estas duas questões são de tanta importância como todas as outras. Estas duas questões pretendem determinar como é que as várias faixas etárias e os dois tipos de género reagem perante o uso dos vários tipos de humor que usei durante as aulas. O sentido de humor de uma rapariga pode e deve ser bastante diferente do de um rapaz, e a mesma coisa acontece quando comparando um aluno de 12 anos com um de 15. Desta forma, poderei ter uma noção dos cuidados que devo ter no futuro para não cair em situações em que só metade da turma é que se está a rir e a passar um bom

bocado, e a outra na completa ignorância acerca do que se está a passar por não entender o mínimo acerca da causa da risada. Também para evitar fazer piadas num 10.º ano que só fazem alunos de 7.º ano rir. Devo dizer que a forma como solicitei o género e a idade de cada aluno levou vários alunos a pensar que o género e a idade que tinham de assinalar no inquérito seriam o meu género e a minha idade, e não a deles.

A terceira questão pretende descobrir se as aulas que lecionei foram memoráveis, isto é, se o humor ajudou a marcar as aulas na mente dos alunos através do assinalar dos vários temas que lecionei a cada turma. Ora veja (exemplo do 7.º ano):

**3. Dos seguintes temas, assinala aqueles que foram lecionados pelo professor estagiário Hugo à tua turma.**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Antigo Egipto           | <input type="checkbox"/> Expansão Muçulmana         |
| <input type="checkbox"/> Mitologia Grega         | <input type="checkbox"/> Formação de Portugal       |
| <input type="checkbox"/> Queda do Império Romano | <input type="checkbox"/> Crise dos Séculos XIV e XV |

Isto, obviamente, que irá refletir se as aulas com humor têm impacto duradouro na memória dos alunos, mostrando a sua habilidade para entranhar mais facilmente a matéria na cabeça dos alunos e a sua capacidade de cativar a atenção dos mesmos. Como o número de temas que lecionei variou de ano para ano, em vez de apresentar um número fixo de possibilidades no inquérito a cada ano (obviamente com o nome dos temas diferentes), decidi aplicar uma probabilidade de erro de 1/3. Por outras palavras, por cada tema correto que apresentasse no inquérito, outros dois estariam errados. Assim, independentemente das aulas que lecionei a cada ano, todos os alunos teriam a mesma percentagem de possibilidade de erro ao apresentar um conjunto de respostas corretas proporcional (tendo em conta a probabilidade) ao conjunto de respostas erradas.

A partir da quarta questão é que as opiniões dos alunos começam a ser levantadas e o processo de confirmação das ideias do capítulo anterior começam com a formulação de perguntas deste género:

**4. Consideras que as aulas lecionadas pelo professor estagiário Hugo à tua turma apresentaram algum(ns) aspeto(s) que as distinga do que consideras como uma “aula normal de História”?**

- ☐ Sim      ☐ Não

**Se respondeste “Não”, avança para a questão 7.**

**Se respondeste “Sim”, por favor continua a preencher o inquérito.**

**4.1. Como caracterizarias esse(s) aspeto(s)?**

R.: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Será a partir deste ponto que se descobre se os pontos de vista dos alunos coincidem com os meus. Para começar, a quarta questão pretende descobrir se os alunos consideraram se as minhas aulas tiveram algum *elemento* que as distinguisse do que eles consideram como uma aula normal de História. É evidente que o elemento que pretendia que os alunos destacassem fosse o elemento do humor. Por isso, inicialmente considerei formular esta questão de uma forma tão simples como “*Achas que as minhas aulas tiveram humor?*”. Mas rapidamente concluí que assim não conseguiria perceber se o humor teve impacto nos alunos ou não. Da mesma forma que a questão anterior pretendia que os alunos, por si mesmos, se recordassem das aulas que lecionei sem qualquer tipo de influência, esta questão também deveria ir pelo mesmo caminho. Descobrir se os alunos, por eles mesmos, conseguiam aperceber-se da presença do humor nas aulas. Assim, se a questão remetesse diretamente para o humor, a capacidade de perceber se o humor teve impacto ou não (pelo menos do meu ponto de vista) perder-se-ia já que voluntariamente influenciava o pensamento dos alunos. Outra vantagem que a formulação desta questão nesta forma apresentou foi a oportunidade que os alunos teriam para evidenciar mais um ou dois aspetos que também pudessem distinguir as minhas aulas de forma a que eu também possa reforçá-los no futuro.

A quinta e a sexta questão são bastante simples e de fácil perceção acerca do que pretendem descobrir. Ora veja:

**5. Achas que esse(s) aspeto(s) te ajudou a ter mais interesse pelas aulas de História?**

☐ Sim      ☐ Não

**5.1. Justifica a tua resposta.**

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6. Achas que esse(s) aspeto(s) te ajudou a compreender melhor a matéria de História?**

☐ Sim      ☐ Não

**6.1. Justifica a tua resposta.**

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tal como já mencionei, verificar se os alunos consideraram se as aulas humorísticas ajudaram ou não a desenvolver-lhes o interesse pelas aulas de História como também a sua capacidade de compreensão da matéria da predileta disciplina. Obviamente que os dados que aqui poderei recolher poderão ajudar-me a perceber aspetos que deva reforçar nas minhas aulas futuras ou anular.

A sétima questão já serviu mais como um extra, em que o seu intuito servia mais para propósitos de satisfação pessoal do que propriamente para contribuir para os objetivos do inquérito pois facilmente se pode repetir nesta questão o que já foi dito nas questões anteriores. Eis a questão:

**7. Gostaste da experiência de assistir às aulas do professor estagiário Hugo?**

☐ Sim      ☐ Não

**7.1. Justifica a sua resposta.**

R.: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

No entanto, também pode ser lugar para a referência de mais algum aspeto ou dado útil, como também pode servir como a avaliação dos alunos tanto das minhas aulas como também do meu desempenho como professor. Assim fica a análise feita à pertinência do inquérito, à sua estrutura e aos seus objetivos.

Tenho consciência de que no inquérito garanti a aplicação dos princípios de máximo sigilo e anonimato, mas na análise seguinte terei de quebrar um pouco essa garantia pois irei dividir a análise dos inquéritos por turmas. Tecnicamente não estarei a quebrar esses mesmos princípios pois a identidade de cada aluno continuará segura no desconhecido. A razão pela qual procederei a esta divisão encontra-se na necessidade de concluir se o que os alunos relatam nos inquéritos coincide com o ambiente da respetiva turma que caracterizei no capítulo anterior, pois senão se recorda, relembro-o que lecionei a turmas com personalidades bastantes distintas. Mas antes, ficam ainda umas considerações.

Primeiro, os inquéritos foram todos aplicados no 3º período depois de lecionar todas as aulas que tinha planeado para cada turma, durante o mês de maio de 2017. Segundo, irei transcrever algumas respostas que os alunos apresentaram e sublinho a parte do transcrever, pois muitos deles parecem que devem ser reenviados para a primária e voltar a aprender certas regras ortográficas. Por isso, não julgue que sou eu que estou a escrever frases cheias de erros ortográficos, foram os próprios alunos que escreveram assim. Terceiro. Seria apenas natural dividir as respostas dos alunos em cada questão de resposta aberta em categorias de resposta. No entanto, o núcleo de cada resposta dada pelos alunos é universal não só a cada turma, como também a todos os anos. Por outras palavras, todos os alunos escrevem a mesma coisa em cada questão, sendo que a variação se encontra na forma como escrevem as respostas. Alguns escrevem numa forma mais pormenorizada e outros nem tanto. Por isso é que quando chegar à análise das questões de resposta aberta destacarei sempre três respostas que considero serem as mais elucidativas. Mas não se preocupe, garanto-lhe que a minha seleção das respostas seguiu critérios de qualidade da informação e não de gosto pessoal da informação. Mais um aspeto. Se na questão da apresentação das percentagens os valores puderem causar-lhe alguma confusão, fique descansado pois isso será devido aos arredondamentos. Acabadas as considerações, passemos à dita análise dos inquéritos por turma.

## 9.º A

Apesar de na descrição das turmas mencionar que o 9.º A era composto por 29 elementos, acontece que na data em que apliquei o inquérito à turma um dos elementos encontrava-se a faltar. Logo, em vez do universo de inquiridos do 9.º A ser de 29 elementos, será de 28 elementos.

Em relação à primeira questão, a do género, o 9.º A revelou-se composto por 14 raparigas (50%) e 14 rapazes (50%) (apesar de que se o elemento ausentes estivesse presente, as raparigas estariam contabilizadas em 15 elementos), e as idades também não se revelaram muito heterogéneas. O universo de inquiridos contou com 11 raparigas (39%) de 14 anos e 3 (11%) de 15 anos, enquanto os rapazes contavam com 10 elementos (36%) na faixa etária dos 14 anos e os restantes 4 elementos (10%) na faixa dos 15 anos. Com o levantamento dos dados típicos do Instituto Nacional de Estatística (INE) feito, passemos às questões mais interessantes.

Em relação à terceira questão, a da memória do tema das aulas lecionadas, criei 4 categorias de resposta diferentes, em que cada corresponde ao número de temas que o inquirido selecionou corretamente, sendo a categoria mais baixa de 0 temas corretos selecionados e a mais alta de 3 temas selecionados. Nenhum aluno do 9.º A entrou nas categorias de 0 ou 1, todos assinalaram um mínimo de 2 temas corretos. Cerca de 3 raparigas (11%) e 2 rapazes (7%) entraram na categoria de 2, enquanto o restante, 11 raparigas (39%) e 12 rapazes (43%), entraram na categoria de 3. Também é relevante revelar que nunca nenhum dos alunos escolheu um tema errado. Caso tivessem escolhido três temas, teriam sido os três corretos, e caso tivessem sido dois, foram dois temas corretos.

Com a questão 4, a dos elementos que distingue, é que as coisas começam a aquecer, pelo menos do ponto de vista de importância. Toda a turma selecionou a opção *Sim* nesta questão. Vamos então ver como os alunos caracterizaram estes aspetos com o exemplo de três respostas.

Resposta número 1 dada por um rapaz de 14 anos:

*"O professor Hugo deu as melhores aulas de História da minha vida porque dá as aulas de uma maneira extremamente interessante e divertida, fazendo com que os alunos estejam atentos."*

Resposta número 2 dada por uma rapariga de 15 anos:

*"O professor usa sempre o humor para que a matéria fique, mais facilmente, na nossa memória. Deste modo, a aula de história torna-se mais interessante e divertida."*

Resposta número 3 dada por uma rapariga de 14 anos:

*"Gosto da forma como o professor Hugo leciona as aulas pois são divertidas mas ao mesmo tempo aprendemos muito e bem. E gosto da maneira do professor dizer a data em numeração romana. Considero que estes e outros aspetos cativam bastante os alunos."*

Um aspeto que deve ter notado será o facto de que estes exemplos adiantam-se e já respondem um pouco às questões seguintes, mas infelizmente este foi um problema que se levantou com todas as turmas mesmo depois de avisar para lerem o inquérito com calma e atenção. Neste universo houve um elemento que, apesar de ter assinalado *Sim*, não caracterizou esses aspetos; deixou a resposta em branco.

Sendo que toda a turma assinalou a opção *Sim* na questão 4, o universo de inquiridos não diminui para as questões 5 e 6. Mas tal como aconteceu com a questão 4, todo universo, mais uma vez, seleccionou a opção *Sim* na questão 5. Ficam agora três exemplos de como os alunos justificaram a sua opinião.

Resposta número 4 de um rapaz de 14 anos:

*"Com certeza me ajudou a ter mais interesse porque as aulas do prof. Campos cativam o nosso interesse e não nos dão sono como todas as outras disciplinas."*

Resposta número 5 de um rapaz de 14 anos:

*"Sim, porque o stor Hugo usa expressões linguísticas bastante divertidas, com muito sentido de humor, e mesmo nos seus PowerPoints, utiliza imagens divertidas, o que nos fazem querer saber mais sobre História à espera de outros momentos divertidos."*

Resposta número 6 de uma rapariga de 14 anos:

*"Sinceramente, não sou grande fã das aulas de História, com o estagiário Hugo passei a ter mais interesse pela disciplina."*

Desta vez, o elemento que não respondeu à 4.1. já respondeu à 5.1. Em relação à questão 6 o panorama não muda e toda a turma continua a assinalar a opção *Sim*. Que justificações apresentam?

Resposta número 7 de um rapaz de 14 anos:

*"A maneira moderna deste falar faz com que eu compreenda tanto a matéria, tanto os conceitos explicados pelo prof. Hugo Campos (InácioVaiRoubar)."*

Resposta número 8 de um rapaz de 14 anos:



*"Sendo as aulas desta maneira, eu senti-me bastante mais interessado em História, logo eu compreendi a matéria mais rápida e facilmente. Desta maneira, não tenho que estudar tanto em casa."*

Resposta número 9 de uma rapariga de 14 anos:

*"A matéria foi, do meu ponto de vista, muito mais fácil de aprender e compreender devido à dinâmica das aulas."*

Agora voltou a haver um elemento que assinalou a opção *Sim* mas que não justificou (mas não foi o elemento já referido). Se está confuso e não consegue perceber a expressão entre parênteses na resposta 8, digo-lhe apenas uma coisa: *PlayStation Network*. Senão sabe o que é, vá pesquisar porque não vale a pena explicar aqui o que é. Para concluir com a questão 7, os alunos continuaram a selecionar a opção *Sim*. Eis algumas justificações.

Resposta número 10 de uma rapariga de 15 anos:

*"Gostei muito da experiência. Agradou-me muito o bom humor do professor estagiário Hugo durante as aulas e a sua forma divertida de apresentar matérias que algumas pessoas podiam considerar chatas, mas que com a sua participação nelas, mudaram de opinião sobre a disciplina de História."*

Resposta número 11 de uma rapariga de 14 anos:

*"Gostei muito, acho que o seu método é muito bom. Desejo toda a sorte do mundo. Para terminar, foi o melhor professor de História que alguma vez tive."*

Resposta número 12 de um rapaz de 14 anos:

*"Sim, compreendi a matéria, achei as aulas interessantes e produtivas e o prof. conseguia relacionar a matéria de história com coisas que os adolescentes atuais fazem e/ou conhecem. Para terminar, despeço-me com amizade."*

Nenhum aluno se privou de justificar esta questão, e diria para o/a leitor/a começar a tirar as suas conclusões enquanto passo agora para o 9.º B.

## **9.º B**

Ao contrário do que aconteceu com o 9.º A, aquando da aplicação do inquérito no 9.º B todos os elementos da turma estavam presentes e assim todos fizeram o inquérito.

Em relação às estatísticas de INE verifica-se que o inquérito foi preenchido por um universo de 18 raparigas (69%) e 8 rapazes (31%). Dentro da população feminina 10

elementos (38%) tinham 14 anos de idade, 7 elementos (27%) tinham 15 anos e 1 elemento (4%) tinha 16 anos de idade. Quanto à população masculina 3 elementos (12%) tinham 14 anos, 4 elementos (15%) tinham 15 anos e 1 elemento (4%) também tinha 16 anos de idade.

Quanto à questão 3 nenhum dos alunos desta turma integrou a categoria de 0, mas já integraram a categoria de 1. Cerca de 4 raparigas (15%) e um rapaz (4%) integraram a categoria de 1. A categoria de 2 foi integrada por 6 raparigas (26%) e 2 rapazes (8%). No entanto, metade da turma integrou a categoria de 3 pois 8 raparigas (31%) e 5 rapazes (19%) seleccionaram os três temas corretos. Agora, três elementos seleccionaram um tema errado enquanto houve mais um elemento que chegou a assinalar dois temas errados. Comparando estes resultados com os do 9.º A creio que já consegue acreditar quando eu chamo a esta turma de *turma fantasma*.

Em relação à quarta questão o 9.º B decidiu continuar com a moda do 9.º A, sendo que todo o universo seleccionou a opção *Sim*. Espreitemos algumas das caracterizações.

Resposta número 1 de um rapaz de 15 anos:

*"O professor Hugo tornou as aulas de história em aulas muito dinâmicas, em que nos conseguiu ensinar a matéria de forma eficaz e divertida."*

Resposta número 2 de uma rapariga de 15 anos:

*"As aulas são mais divertidas e há mais interação entre o professor e o aluno. As aulas não são tão paradas e não se focam em apenas dar matéria, mas sim perceber."*

Resposta número 3 de uma rapariga de 16 anos:

*"A forma como fala e apresenta a matéria, a maneira como dá as suas aulas faz com que ninguém 'fique com sono' e cative interesse."*

Houve aqui um elemento que também decidiu não caracterizar os aspetos. A questão 5 é que já quebra a moda instaurada até aqui. Enquanto 24 elementos (92%) da turma assinalaram a opção *Sim*, houve 2 elementos (8%) que assinalaram a opção *Não*. Eis as justificações que apresentaram.

Resposta número 4 de uma rapariga de 14 anos:

*"Porque eu odeio História então ajudou-me a ter mais interesse por História, pois havia sempre uma parte da aula que me ria com as coisas que ele dizia, mas sempre dentro da matéria."*

Resposta número 5 de uma rapariga de 15 anos (que é um dos elementos que assinalou *Não* nesta questão e que foi uma justificação com a qual parti-me a rir):

*"Porque não gosto de História e nada, nem ninguém irá mudar isso."*

Resposta número 6 de um rapaz de 15 anos:

*"Graças ao professor Hugo as aulas de história passaram a ser interessantes, pois consegui aprender história e diverti-me ao mesmo tempo, pois o professor consegue explicar a matéria enquanto faz "piadas" com a matéria dada tornando as aulas mais dinâmicas."*

Nesta justificação o número de abstenções duplicou já que 2 elementos não justificaram a sua opinião, e um deles foi o mesmo da questão 4. Apesar de nesta questão haver 2 elementos que selecionaram a opção *Não*, na questão 6 toda a turma volta a selecionar a opção *Sim*. Vejamos quais as suas razões.

Resposta número 7 de uma rapariga de 16 anos:

*"Acho que esses aspetos me ajudaram a compreender melhor a matéria de História, pois como cativa interesse, estou mais atenta e por isso consigo compreender melhor a matéria."*

Resposta número 8 de um rapaz de 15 anos:

*"Ajudou-me, pois enquanto estudava conseguia-me lembrar da matéria dada nas aulas, pois o professor fazia com que a aula fosse cativante e eu estivesse atento, dessa forma era mais fácil perceber e decorar a matéria."*

Resposta número 9 de uma rapariga de 15 anos:

*"O professor Hugo dava a matéria de uma maneira descontraída, o que ajudou também a compreender melhor a matéria."*

O número de abstenções mais que duplica da questão anterior para esta, pois registou-se um número de 5 elementos que se recusaram a justificar as suas opiniões, incluindo os 2 da questão anterior. Curioso é apontar que todas estas abstenções provêm de raparigas. Mas bem, prosseguindo. A questão 7 voltou a ter a totalidade dos votos na opção *Sim*, e eis algumas das justificações.

Resposta número 10 de uma rapariga de 15 anos:

*"Sim, porque as aulas despertaram-me o interesse, coisa antes impossível porque não gosto de história."*

Resposta número 11 de uma rapariga de 16 anos:

*"Gostei da experiência de assistir às aulas do professor estagiário Hugo porque foi uma ajuda para continuar no 10.º ano, pois quero seguir humanidades e tive muita sorte por ter no 9.º ano o estagiário Hugo."*

Resposta número 12 de uma rapariga de 14 anos:

"Sim, muito, como referi nas respostas anteriores ele é muito engraçado, e gosto muito de professores com bom humor."

Desta vez o número de abstenções desceu de volta para 2, na mesma pertencentes a raparigas, mas um dos elementos ainda não tinha sido incluído na abstenção das questões anteriores. Dá-se assim por terminado a análise do 9.º B, e conclua o/a leitor/a se merecem ou não ser apelidados de *turma fantasma* enquanto passamos para a análise dos inquéritos do 9.º C.

## 9.º C

Também tal como aconteceu com o 9.º B, todos os alunos do 9.º C estavam presentes aquando da aplicação do inquérito. Mas antes de iniciar a análise dos inquéritos, gostaria de lembrar que esta turma é o 9.º C, uma turma com uma personalidade, diria eu, peculiar, tal como já descrevi anteriormente. Apenas lhe peço que quando ler alguns dos resultados se recorde do tipo de turma que temos em mãos.

Em relação às estatísticas de INE, a turma é composta por 15 raparigas (58%) e 8 rapazes (31%). Se for astuto e souber fazer contas (o que calculo que saiba) vai de imediato notar um problema. Se a turma é composta por 26 alunos e todos preencheram o inquérito, porque é que estas estatísticas apenas apontam para 23 alunos? Simples. Acontece que, além de 15 raparigas e 8 rapazes, esta turma também é composta por 1 *Intermédio* (4%), 1 *Qualquer Coisa* (4%) e (melhor delas todas) 1 *Helicóptero de Ataque* conhecido por *Cthulhu, o Destruidor de Mundos* (4%). Eu não revelei no capítulo anterior, mas o/a leitor/a não faz ideia da dificuldade que foi lecionar a um *Qualquer Coisa*, e ainda pior, a *Cthulhu*. O *Qualquer Coisa*, vá que não vá, o problema é que aparecia nas aulas sempre com estados de espírito diferentes e extremos. Um dia apareceu na aula e não parou de chorar o tempo todo, no final da aula, tivemos de ir buscar quatro esfregonas para limpar o lago de lágrimas, imagine só. Lecionar a *Cthulhu* é que foi um problema... Para já, era um sujeito muito violento, e quando lecionei o tema da Guerra Fria à turma, foi um cabo dos trabalhos. Ele já não se calava de conversas acerca de destruir o mundo, e então, quando comecei a falar de bombas nucleares, estava a ver que ia ser o fim do mundo. O sujeito ficou com uns olhos arregalados... Mas bem, sobrevivemos, e passemos à análise das idades. (Acredito que já deve ter concluído, mas caso ainda não tenha, estive a falar de 3 rapazes.)

A população feminina era composta por 9 elementos (35%) de 14 anos e 6 elementos (23%) de 15 anos. Em relação à população masculina, cerca de 3 elementos (12%) tinham 14 anos, 5 elementos (19%) tinham 15 anos e 1 elemento (4%) tinha 18 anos. Mais uma vez, se souber fazer as contas, o somatório dá um total de 24 alunos, sendo que os dois elementos restantes disseram ou para ir perguntar à mãe dele, ou que não podiam responder porque tinham um porco à sua frente. Eu tentei contactar a mãe mas sem sucesso, e entendo perfeitamente que quando se tem um porco à frente é muito difícil concentrarmo-nos em fazer alguma coisa (o fedor do porco é insuportável). Apesar de mais uma vez saber que foram dois rapazes, desta vez não sei quais são as suas idades, mas posso-lhe dizer que são rapazes de 14 ou 15 anos.

Quanto à questão 3, nenhum aluno integrou as categorias de 0 ou de 1, e apenas houve 1 rapaz (4%) que, dos dois temas que escolheu, seleccionou os corretos. Todo o resto da turma seleccionou três opções todas correspondentes aos temas corretos, à exceção de 1 alunos que seleccionou quatro opções, sendo que três delas estavam corretas e a outra errada.

Na questão 4, ao contrário do que se sucedeu nas turmas anteriores, nem todo o universo dos inquiridos seleccionou a opção *Sim*. Apenas 2 rapazes (8%) seleccionaram a opção *Não*, e não, não foram nenhum dos rapazes que se considero como *Intermédio*, *Qualquer Coisa* ou como um *Helicóptero de Ataque*. Sendo assim, eis como alguns alunos caracterizaram os aspetos em questão.

Resposta número 1 de uma rapariga de 15 anos:

*"Caracterizo porque o stor tem uma maneira de dar uma aula porque o stor consegue tornar uma aula que possamos pensar que é uma seca numa coisa divertida mas onde consigamos aprender."*

Resposta número 2 de um rapaz de 14 anos:

*"Na minha opinião, as aulas do professor Hugo são muito divertidas mesmo. A maneira como capta a atenção dos seus alunos, torna as aulas espectaculares. Torna informações entediantes, em informações interessantes e divertidas."*

Resposta número 3 de uma rapariga de 14 anos:

*"As aulas são mais cativantes, são brilhantes, e mais interativas, pois ao dar a matéria interaje com os seus alunos."*

Nesta turma houve apenas um elemento que não se deu ao trabalho de caracterizar os aspetos. A título de grande exceção, gostaria de destacar mais três respostas que abordaram aspetos que nenhuma das outras respostas abordou.

Resposta número 4 de um rapaz de 15 anos:

*“O professor Hugo traz interesse às aulas de História. O prof Hugo é o melhor setor de geografia.”*

Resposta número 5 de um Intermédio de 14 anos:

*“São mais divertidas, mas o professor tem que comer muita sopinha para chegar aos calcanhares da professora Sandra. Mas são muito divertidas e interessantes. ♡ ♡ ♡ ♡ ♡ Melhor professor de Geografia do Mundo. ♡ ♡ ♡ ♡ ♡ ♡ ♡ ♡”*

Resposta número 6 de um Helicóptero de Ataque de idade desconhecida:

*“O professor Hugo deve ser um mago com capacidade de controlar o contínuo espaço-tempo conseguindo obter os temas mais interessantes, com uma forma tão bem elaborada que parece um quadro dos grandes mestres renascentistas, devia treinar o seu russo porque não é convincente e poderia mandá-lo para um gulag. Devia de igual forma, focar-se nos seus melhores atributos como a barba, usar óculos, abrir uma conta no Instagram e criticar a sociedade, tornando-se num hipster. P.S.: O Jar Jar é a melhor personagem de Star Wars.”*

Como pode verificar, estas respostas são de máxima relevância e importância. Revelam informação que será extremamente útil no futuro. Passando agora para a questão 5, dos 24 alunos que podiam responder a esta questão, todos eles selecionaram a opção *Sim*. Eis as suas justificações.

Resposta número 7 de uma rapariga de 14 anos:

*"Porque normalmente as aulas de história são uma seca, (sem ofensa a nenhum professor) e estas aulas são muito mais apelativas."*

Resposta número 8 de um rapaz de 15 anos:

*"Uma vez que as aulas eram mais divertidas sendo ainda que com partes de aula sérias, fazem com que se torne mais interessante de assisti-las."*

Resposta número 9 de um rapaz de 14 anos:

*"Tal como disse anteriormente, a maneira como leciona as aulas capta a atenção dos alunos mais facilmente, e a própria matéria mais interessante."*

Nesta questão, os níveis de abstenção duplicaram, sendo que passaram para 2 o número de elementos, mas nenhum deles foi o mesmo que se absteu na questão anterior. Mais uma vez, e a título de grande exceção considero que máxima relevância destacar, não três, mas mais uma resposta que aborda aspetos extremamente importantes.

Resposta número 10 de um Intermédio de 14 anos:

*“Hoje é o décimo quinto dia, do quinto mês do duomilésimo décimo sétimo ano depois de Jesus Cristo. ♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡ Matosinhos Allez. Melhor escola do país ♡♡♡♡♡♡♡♡”*

Mais uma vez, todos os alunos que podiam responder à questão 6 selecionaram a opção *Sim*. Apresento algumas das justificações.

Resposta número 11 de uma rapariga de 14 anos:

*"Sim, pois todas as outras aulas que temos são aborrecidas e quando vamos ter aula de História vamos mais divertidos e dispostos a aprender."*

Resposta número 12 de uma rapariga de 15 anos:

*"Porque apesar de a aula ser engraçada o stor explica-nos as matérias muito bem e isso ajuda-nos a compreender melhor a matéria."*

Resposta número 13 de um rapaz de 15 anos:

*"O modo como o professor desenvolveu determinado tema, envolvendo certas comparações com a realidade atual faz com que seja mais fácil de entendermos a questão a ser lecionada."*

Senão conhecesse a personalidade desta turma, diria que também deveriam ser apelidados de *turma fantasma*, pois à semelhança do que aconteceu com o 9.º B, os níveis de abstenção nesta questão mais que duplicaram, pois subiram para uma quantidade de cinco abstenções. Esta quantidade integra as mesmas abstenções das questões anteriores. Como não podia deixar de ser, tenho de destacar mais um par de respostas.

Resposta número 14 de um *Helicóptero de Ataque* de idade desconhecida:

*“Não, o direito de não responder a esta questão é protegida pela Constituição.”*

Resposta número 15 de um *Intermédio* de 14 anos:

*“Sim. ♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡ Leixões és a nossa vida, a nossa fé, força leixões allez ♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡ FCPORTO ALLEZ ♡♡♡♡♡♡♡♡”*

Para concluir a análise dos inquiridos do 9.º C com a questão 7 revelo que todo o universo dos inquiridos voltou a selecionar a opção *Sim*. Eis, então, algumas das suas justificações.

Resposta número 16 de uma rapariga de 15 anos:

*"Porque as aulas do stor Hugo são produtivas e engraçadas porque o stor Hugo interage muito connosco a nível das brincadeiras, a nível do ensino em tudo são aulas muito fixes e produtivas para nós."*

Resposta número 17 de um rapaz de 15 anos:

*"São bastante dinâmicas, diferentes do que são as aulas que geralmente os outros professores lecionam, o que faz dele um professor diferente mas por outro lado com aulas mais interessantes."*

Resposta número 18 de um rapaz de 14 anos:

*"Gostei mesmo muito! Tenho até pena de não acontecer mais vezes, pois na minha opinião são as melhores."*

Desta vez, a quantidade de abstenções diminuiu para o número de 2, sendo que estas abstenções já estavam presentes em questões anteriores. Já que até aqui tenho dado mais exemplos de respostas, não vejo porque não concluir esta análise sem quebrar a tradição. Por isso, eis mais algumas respostas de extrema relevância.

Contudo, as primeiras respostas que destacaria em adição seriam as respostas dadas pelos rapazes que selecionaram a opção *Não* na questão 4. Resposta número 19 de um rapaz de 14 anos:

*"Porque são aulas produtivas."*

Resposta número 20 de um rapaz de 15 anos:

*"Gostei do professor Hugo porque são aulas mais divertidas mas ao mesmo tempo exigentes."*

Mas estas respostas não se comparam com a extrema relevância que as que se seguem demonstram.

Resposta número 21 de um *Intermédio* de 14 anos:

*"Sim, simplesmente OYKA BLYAT. ♡♡♡♡♡♡♡♡ Mother RUSSIA ♡♡ KURWA ♡♡♡♡ VODKA IS WATER VODKA IS LIFE ♡♡ FCP e LSC ♡♡♡♡"*

Resposta número 22 de um *Helicóptero de Ataque* de idade desconhecida:

*"Ensina muito bem o francês ainda tem que comer muita sopa para chegar aos pés da stora Sandra. Podia protagonizar um remake do Chuck Norris."*

Assim encerro a análise dos inquéritos aplicados ao 9.º C. Mais uma vez relembro que esta turma foi uma turma como o 9.º C. Por isso, conclua, agora, se esta turma corresponde ou não a tudo o que foi dito da mesma enquanto passo para a análise dos inquéritos aplicados ao 10.º ano começando com os do 10.º A.

## 10.º A



Tal como aconteceu com o 9.º A, a preenchimento destes inquéritos com a ausência de alunos. Mas enquanto no 9.º A foi apenas de 1 aluno, o 10.º A teve 3 alunos ausentes aquando do preenchimento dos inquéritos. Por isso, do possível universo de 25 inquiridos, apenas apresentarei estatísticas e respostas para um universo de 22 inquiridos.

Começando com as estatísticas de INE cerca de 15 raparigas (68%) compõem o universo dos inquiridos juntamente com 7 rapazes (32%), sendo que se os elementos ausentes estivessem presentes o número de raparigas subiria para 17 elementos e os rapazes para 8 elementos. Quanto às idades, cerca de 10 raparigas (44%) encontra-se na faixa etária dos 15 anos, 1 rapariga (6%) encontra-se nos 16 anos, e as restantes 4 raparigas (18%) encontram-se nos 17 anos de idade. O universo masculino conta com 4 elementos (18%) de 15 anos e 3 elementos (14%) de 16 anos.

Nos 10.º anos, tal como nos 9.º, também lecionei três temas diferentes, logo, as categorias de 0 a 3 aplicadas nos inquéritos de 9.º em relação à questão 3 também se aplicam aqui. Sendo assim, 1 rapaz (4%) integrou a categoria de 0 e mais 1 rapaz (4%) integrou a categoria de 1. A categoria de 2 já integra elementos femininos com 9 raparigas (40%) e ainda integra elementos masculinos com 3 rapazes (14%). A categoria de 3 apenas integrou 6 raparigas (27%) e 2 rapazes (9%). O rapaz que se integrou na categoria de 0 nem sequer seleccionou alguma opção, e houve 8 elementos que seleccionaram uma opção errada (que facto curioso foi a mesma opção nos 8 casos) e 2 elementos que seleccionaram temas errados (que não corresponderam ao tema seleccionado pelos 8 casos anteriores).

Na questão 4 cerca de 14 raparigas (63%) e 6 rapazes (27%) assinalaram a opção *Sim*, enquanto os restantes 2 elementos (10%), constituídos por um rapaz e uma rapariga, seleccionaram a opção *Não*. Eis como alguns dos elementos que seleccionaram a opção *Sim* caracterizaram os aspetos.

Resposta número 1 de um rapaz de 15 anos:

*"As aulas do professor Hugo são diferentes de uma "aula normal de História" pois são mais interessantes, são mais cativantes, engraçadas e o professor é muito "aberto" aos alunos sendo mais esclarecedor. As aulas do professor Hugo são, portanto, diferentes de todas as outras aulas que já tive de todos os outros anos."*

Resposta número 2 de uma rapariga de 15 anos:

*"Inovadores e originais, sendo que houve várias peças de teatro e atividades interessantes e as aulas eram bem preparadas e extremamente cativantes."*

Resposta número 3 de uma rapariga de 15 anos:

*"Caracterizo esses aspetos como muito positivos, pois o professor Hugo torna as aulas de história muito mais divertidas/cativantes/interessantes realizando atividades mais didáticas, o que nos faz adorar as suas aulas. Pessoalmente adoro quando é o professor Hugo a dar as aulas porque acabo por me "divertir" enquanto aprendo."*

A nível das abstenções houve apenas um elemento que não se deu ao trabalho de caracterizar os aspetos que considera serem distintos. Passando para a questão 5, das 20 respostas possíveis, apenas duas delas assinalaram a opção *Não*, sendo que correspondiam a respostas por parte de dois rapazes. Eis algumas justificações.

Resposta número 4 de um rapaz de 15 anos (que selecionou a opção *Não*):

*"Pessoalmente, gosto das aulas de História (e de outras disciplinas muito teóricas) ao estilo menos didático, ou seja, gosto que as aulas sejam dadas sem tanta atividade do aluno."*

Resposta número 5 de um rapaz de 15 anos:

*"Porque sendo "aulas interessantes" é diferente a maneira como os alunos abordam. Há uma espécie de motivação para ir as aulas de História quando sabemos que é o professor Hugo a lecioná-las pois sabemos que nos vamos entreter nelas."*

Resposta número 6 de uma rapariga de 15 anos:

*"Esses aspetos ajudam-me a ter mais interesse pelas aulas de História pois realizamos atividades fora do normal, mas que nos ajudam a perceber e conciliar melhor as matérias, usando um pouco de imaginação e humor."*

Nesta questão, os níveis de abstenção já foram inexistentes. A questão 6 já verificou a adesão de todo o universo dos inquiridos à opção *Sim*. Eis algumas das justificações.

Resposta número 7 de uma rapariga de 15 anos:

*"Pois o professor Hugo explica tudo com calma e de uma forma bastante simples que ajuda a compreender melhor a matéria."*

Resposta número 8 de uma rapariga de 16 anos:

*"Através do cómico ajudou a prestar mais atenção às aulas conseguindo, além de captar atenção a pequenas coisas, nos ajudou a compreender melhor a matéria."*

Resposta número 9 de um rapaz de 16 anos:

*"Ao tornar a aula mais interessante e interativa o nível de atenção aumenta fazendo com que não nos sintamos mais "obrigados" a aprender, mas mais ligados ao professor e acabamos por assimilar melhor a matéria."*

Mais uma vez, os níveis de abstenção para esta questão foram nulos. Por fim, em relação à questão 7 e continuando com a moda até aqui verificada, todo o universo de inquiridos selecionou a opção *Sim*. Apresento algumas das justificações.

Resposta número 10 de uma rapariga de 15 anos:

*"As aulas como são diferentes, no sentido de serem mais interativas, tornam-se cativantes e interessantes e, por isso, dá gosto assistir a uma aula assim."*

Resposta número 11 de uma rapariga de 15 anos:

*"Gostei da experiência pelo facto de serem aulas bastante interativas e combinarem o ensino com a diversão."*

Resposta número 12 de uma rapariga de 15 anos (que selecionou a opção *Não* na questão 4):

*"As aulas são muito cativantes, nunca perdemos o interesse. O professor utiliza diferentes recursos para apresentar a matéria e consegue que todos os alunos participem."*

Os níveis de abstenção foram outra vez nulos. Posto isto, seria interessante saber se você acharia que a turma que descrevi no capítulo anterior corresponde à mesma ideia de turma que é apresentada com a análise destes inquéritos. Algo me diz que talvez não... Mas seja como for, passemos à análise dos inquéritos do 10.º B.

## **10.º B**

No 10.º B também se testemunhou a ausência de alunos, tendo sido 3 raparigas o número de elementos a faltar. Por isso, do possível universo de 31 inquiridos, apenas estará aqui presente uma análise realizada a 28 inquéritos.

As estatísticas de INE revelaram que os inquéritos foram preenchidos por 24 raparigas (86%) e 4 rapazes (14%). O universo feminino é composto por 8 raparigas (28%) de 15 anos, 9 raparigas (32%) de 16 anos, 6 (21%) de 17 e 1 (4%) de 18 anos. O universo masculino já é composto por 2 rapazes (7%) de 15 anos, 1 (4%) de 17 e mais 1 (4%) de 18 anos.

Na questão 3, todo o universo integrou a categoria de 3 à exceção de uma rapaz e de uma rapariga (que por acaso foram os de 18 anos) que integraram a categoria de 1. Por outras palavras, 26 elementos (93%) selecionaram os três temas corretos enquanto 2

elementos (7%) selecionaram apenas 1 tema correto. Curioso é apontar que nenhum aluno selecionou qualquer tema errado.

Em relação à questão 4, todo o universo selecionou a opção *Sim*. Por isso, eis algumas das caracterizações.

Resposta número 1 de um rapaz de 15 anos:

*"O professor Hugo dá as suas aulas de uma forma diferente da qual estou habituado o que cativa bastante pois não é uma aula em que se está ouvir simplesmente uma pessoa a vomitar matéria mas sim uma aula à qual dá gosto assistir pela forma brincalhona, divertida e interessante de lecionar as aulas mas ao mesmo tempo séria e produtiva."*

Resposta número 2 de uma rapariga de 16 anos:

*"Esse aspeto é o facto de o professor Hugo interagir bastante com os alunos ("discussões", representações...), o que torna as aulas diferentes das "aulas normais de História" que, para mim são aulas mais secantes e que se baseiam ouvir o professor a falar do início ao fim da aula sem qualquer interação interessante. Este aspeto fez com que a nossa turma tivesse uma maior vontade de ir às aulas de História."*

Resposta número 3 de uma rapariga de 15 anos:

*"A maneira de como o professor dá a aula com animação, com um teatro divertido e a maneira como explica a matéria com clareza."*

Para esta questão, o universo de abstenção contou com um elemento. A questão 5 voltou a ter casa cheia, na medida em que todos os elementos voltaram a assinalar a opção *Sim*. Eis algumas das justificações.

Resposta número 4 de uma rapariga de 16 anos:

*"Como disse anteriormente, este aspeto cativou-nos, e despertou-nos um maior interesse pela disciplina, mais precisamente as aulas do professor Hugo, pois sabíamos que íamos aprender de uma forma diferente e divertida."*

Resposta número 5 de uma rapariga de 15 anos:

*"Ajudou-me a ter mais interesse pelas aulas de História pois estive mais concentrada, retive todos os aspetos da matéria que fossem importantes e "diverti-me" a aprender."*

Resposta número 6 de uma rapariga de 17 anos:

*"O professor Hugo tem uma forma de ensino muito particular e inteligente. Por exemplo: opta por fazer apresentações, teatros, acrescenta ânimo a episódios, consegue*

*que haja uma interação de todos os alunos na turma e que todos sintam que estão naquele momento da História. São aulas muito instrutivas."*

Nesta questão o universo de abstenção já se viu extinto. A questão 6 voltou a ter lotação esgotada na mesma medida explícita na questão anterior. Revelando justificações.

Resposta número 7 de uma rapariga de 16 anos:

*"Sim. Visto que, no momento de estudar eu me recordava mais facilmente da matéria dada."*

Resposta número 8 de uma rapariga de 16 anos:

*"Quando as aulas são mais interativas, como por exemplo as representações dos alunos faz com que compreendamos e estajamos mais atentos."*

Resposta número 9 de uma rapariga de 16 anos:

*"Sendo que as aulas cativaram a minha atenção eu aprendo melhor visto que fico interessada nelas."*

O universo de abstenção renasceu nesta questão e adquiriu uma dimensão nunca antes vista nesta turma, pois contou com a presença de dois elementos, sendo que um deles já tinha feito parte do primeiro universo. Para terminar, a questão 7 continua a obedecer à moda, já que todo o universo votou na opção *Sim*. Eis algumas das justificações.

Resposta número 10 de uma rapariga de 17 anos:

*"O professor Hugo tem aquilo que eu gosto de chamar de vocação para ensinar, História particularmente. Tive oportunidade de assistir pela primeira vez, a um professor ter paixão em tudo o que sabe e ensina, e isso fez-me sem dúvida gostar da experiência e querer tê-la de novo."*

Resposta número 11 de um rapaz de 15 anos:

*"Porque consegui aprender bem a matéria que o professor lecionou e adorei o facto de o professor saber utilizar os meios que mais nos interessam para aprendermos a disciplina."*

Resposta número 12 de uma rapariga de 16 anos:

*"São raros os professores que dão aulas como o professor Hugo. Agora os professores dão aulas por dar (a maioria), o professor Hugo não, nota-se que gosta do que faz, que esta é a profissão certa para ele."*

Assim fica concluída a análise dos inquéritos do 10.º B. Tire as suas conclusões enquanto se passa para análise da última turma, o 7.º.

## 7.º

Enquanto nas turmas anteriores apliquei os inquéritos durante o mês de maio, acontece que com o 7.º ano só tive a oportunidade de aplicar os inquéritos no mês de junho, pois a última aula que dei à turma coincidiu com a última aula de História que a turma teve. *“Então, como é que consegui aplicar os inquéritos?”* Pergunta o/a leitor/a. Lembra-se de eu ter mencionado há muitas páginas que também tive a oportunidade de lecionar Educação para a Cidadania com esta turma? Pois, então, tem aí a sua resposta. Se se recordar desse capítulo, também estará ciente de que o número total de alunos a que apliquei este inquérito não foi de 28, mas de 27 elementos. Mesmo assim, uma aluna também não conseguiu estar presente aquando da aplicação, logo, o universo de inquiridos no 7.º ano contou com um total de 26 elementos.

Começando com as estatísticas de INE, a turma revelou-se composta por 10 elementos (38%) do sexo feminino e 16 elementos (62%) do sexo masculino. Dentro do universo feminino, cerca de 4 elementos (15%) tinham 12 anos de idade e 6 elementos (23%) tinham 13 anos de idade. O universo masculino contou com 5 elementos (20%) com 12 anos e 11 elementos (42%) com 13 anos de idade.

A questão 3 foi ligeiramente diferente daquela aplicada às turmas anteriores. Enquanto nos 9.º e 10.º anos eu lecionei três temas diferentes, nesta turma só lecionei dois, de modo a que as alternativas possíveis desceram de 9 (como nas outras turmas) para 6 alternativas, de modo a que as categorias de resposta que poderia criar para esta turma já seriam apenas as categorias de 0, 1 e 2. Mesmo assim, toda a turma assinalou os dois temas corretos sem uma única vez assinalar um tema errado.

A questão 4 verificou 24 elementos (92%) a assinalarem a opção *Sim*, enquanto os restantes 2 elementos (8%), dois rapazes, assinalaram a opção *Não*. Sendo assim, eis como alguns dos alunos que assinalaram a opção *Sim* caracterizaram os aspetos em causa.

Resposta número 1 de um rapaz de 13 anos:

*"Na minha opinião as suas aulas destacam-se muito pela positiva. Eu destaco as introduções, as leituras com expressividade, a participação dos alunos, a sua expressividade a falar da matéria, e muito mais que eu não me lembro."*

Resposta número 2 de um rapaz de 13 anos:

*"Ele completa as aulas com piadas e com um certo divertimento, mas ele faz isto de forma a ajudar o desenvolvimento da aula e a motivação de todos."*

Resposta número 3 de uma rapariga de 13 anos:

*"Este aspeto do Professor Hugo é bom, pois traz à aula diversão. Nós divertimos mas também aprendemos sobre a História."*

Nesta questão não houve qualquer abstenção. Na questão 5, dos 24 elementos possíveis para responder à mesma, todos eles e elas assinalaram a opção *Sim*. Eis algumas das suas justificações.

Resposta número 4 de uma rapariga de 13 anos:

*"A falar de verdade, nunca gostei muito da disciplina de História, mas neste ano, o Professor Hugo conseguiu fazer-me ter interesse nas aulas de História, pelo seu humor e pela maneira de ensinamento."*

Resposta número 5 de um rapaz de 13 anos:

*"Sim, devido a que ajuda a estar mais atento na aula, fazendo também com que esta seja menos aborrecida."*

Resposta número 6 de um rapaz de 12 anos:

*"Sim, porque nos cativa e chama a atenção. As aulas são mais divertidas, mas com a máxima seriedade possível."*

O número de abstenções para esta questão permaneceu na quantia de 0. Também à semelhança desta questão, a questão 6 também teve 24 escolhas da opção *Sim*. Eis algumas das suas justificações.

Resposta número 7 de uma rapariga de 13 anos:

*"Sim, pois eu acho que todas as crianças gostam de brincar, e se for uma aula normal, os alunos não teriam nenhum interesse de ouvir as aulas, mas o Professor Hugo traz sempre um bocado de humor e brincadeira nas suas aulas, e essas brincadeiras são sempre sobre a matéria, para nós compreendermos melhor."*

Resposta número 8 de um rapaz de 13 anos:

*"Claro, já que o interesse e a concentração são maiores, a matéria também é compreendida com maior facilidade e com um certo divertimento."*

Resposta número 9 de uma rapariga de 13 anos:

*"Claro, pois ele deu as melhores aulas e usou os argumentos muito bem despertando a nossa atenção, o que me fez adorar e entender muito melhor a matéria."*

Nesta questão, o universo de abstenções já se contou com 1 abstenção. A questão nesta turma não quebrou com a moda demonstrada em todas as turmas anteriores. Todos os elementos da turma assinalaram a opção *Sim*. Eis algumas das suas justificações.

Resposta número 10 de um rapaz de 13 anos (que assinalou a opção *Não* na questão 4):

*"As aulas com o professor Hugo são muito mais divertidas e animadas pois quando é o professor a dar a aula, ele consegue fazer-nos rir."*

Resposta número 11 de um rapaz de 13 anos:

*"Foram aulas muito motivadoras, interessantes e consegui compreender a matéria de uma de forma diferente, com aulas divertidas uma vez que as aulas teóricas, aprende-se na mesma, mas são mais "secante"."*

Resposta número 12 de uma rapariga de 12 anos:

*"As aulas foram as melhores aulas de sempre. Os alunos que o vão ter como professor estão cheios de sorte. As aulas do professor Hugo são muito divertidas e nunca gostei tanto de História. Para resumir as aulas do "stôr" Hugo só tenho 2 palavras: As melhores!!"*

Assim termino a esta abordagem à vertente teórica e prática do humor dentro da sala de aula. Creio que tudo isto que foi apresentado até aqui é mais do que suficiente para tirar conclusões sólidas. Por isso, o capítulo seguinte será dedicado, entre outros aspetos, a uma breve reflexão pessoal acerca do tema e de algumas dificuldades que tive com a aplicação de um tema destes (porque houve algumas).

## A Teoria do *Big Crunch*

Em vez de guardar a grande revelação para o final, revelo-a agora mesmo. Acredito e tenho a certeza que o uso do humor dentro da sala de aula é uma receita para o sucesso.

No início do ano de estágio acreditava que isto de usar o humor dentro da sala de aula se resumia a tentar fazer rir os alunos, mas à medida que fui lendo algumas obras e até mesmo com a experiência que fui adquirindo com a prática, apercebi-me de que o humor é muito mais do que apenas fazer rir. Também envolveu espantar, impressionar, chocar, fazer chorar, amedrontar, alegrar, etc., e durante as aulas que lecionei durante esta fantástica experiência verifiquei que um pouco de cada uma destas características esteve presente numa altura ou em outra, mas a constante, a característica que nunca esteve ausente foi a boa disposição. Não considero que esta experiência tenha sido um sucesso porque fiz com que os alunos não parassem de rir. Considero um sucesso porque consegui



sempre manter um ambiente de boa disposição e (agora vai parecer piroso) alegria dentro da sala de aula. Um ambiente que os alunos adoravam (e os inquéritos provam-no) e não conseguiam esperar pela próxima oportunidade de o experienciar. Mas não se iluda, este ambiente não só os ajudou a virem para as aulas com maior interesse, mas também os ajudou a trabalhar. As aulas não foram só divertimento e boa disposição, também foram (evidentemente) espaço de trabalho (mais uma vez, alguns alunos nos inquéritos destacam esta mesma composição). O que me leva a afirmar que foram aulas equilibradas entre o relaxamento e trabalho, o que me lembra algo: os sub-objetivos revelados no capítulo da metodologia. Há que fazer uma última reflexão para verificar se esses sub-objetivos foram concretizados ou não.

Os níveis de informalidade foram mais que aumentados. Explodiram pelo telhado fora. Consegui aperceber-me de que aquela linha de que falei que separava o aluno do professor não ficou só sinuosa e pouco perceptível, como quase desapareceu. Vários alunos até me vinham confessar isso mesmo, que iam para as aulas mas que não sentiam que iam ouvir um professor, mas sim um colega ou um amigo. Mas será que o desempenho das turmas melhorou? Sim, diria que sim. Alunos que não participavam nas aulas começaram a participar; lembre-se do caso que aponte do 9.º C; o 7.º ano ficava sempre excitado quando lhes pedia para realizarem exercícios; o 10.º B também assim ficava porque gostavam de responder aos exercícios com os mesmos termos e maneirismos que eu exibía nas aulas. Até os testes foram outro fator demonstrativo. Em três ocasiões diferentes, a matéria que lecionei foi abordada em testes como pergunta de desenvolvimento, tendo sido a matéria referente à Primeira República Portuguesa (9.º ano), à Formação de Portugal (10.º ano) e à Guerra Fria (9.º ano). Normalmente, os alunos estudavam pelo manual e respondiam nos testes consoante as informações que o manual transmitia. Nestes casos não. Muitos dos alunos usavam informações fornecidas exclusivamente por mim para responder às questões, sendo que no 10.º ano se chegou ao cúmulo. Um quarteto de alunos literalmente ‘chapou’ palavra por palavra toda a aula da Formação de Portugal. Eu não conseguia acreditar naquelas respostas. Mas o que as respostas dos 9.º e dos 10.º teve em comum, é que não chegaram ao ponto de também escrever as piadas que eu tinha feito durante as aulas (infelizmente). Não pense que isso significa que respondiam impecavelmente, porque não, respondiam com erros, mas respondiam mais e melhor. No entanto, por mais fofo e querido que isto possa ser, não deixou de carregar sérios riscos, que acabaram por se concretizar com uma turma. Esta turma chegou a um ponto em que participava e queria contribuir para a aula, mas o facto

de não me ver exatamente como um professor, levou-os a contribuir num estilo de diálogo típico de recreio. Tudo aos berros, e por vezes, a soltarem palavras muito pouco apropriadas, se é que me entende. Tive de impor ordem e certificar-me que este cenário não voltaria a repetir-se, mas tinha muito receio, porque pensava que ao dar esta repreensão estaria a destruir todo o trabalho que fui construindo ao longo do ano (a nível de relação com os alunos e motivação para as aulas). Mas, felizmente, estava enganado. Os alunos receberam bem a repreensão, continuamos todos felizes uns com os outros, com a pequena diferença de que uma situação idêntica não se voltou a repetir. Por isso, o aumento destes níveis de informalidade revelou-me que não só ajuda os alunos a melhorarem o seu desempenho na disciplina, como também os deixa mais recetivos a repreensões sem prejudicar a relação entre o professor e o aluno. Por isso, se por acaso deseja ser ou já é professor e gostaria de tentar realizar uma experiência semelhante, não receie em aplicar raspanetes como eu receei. Se a relação entre eles e vossa excelência é forte, apenas algo de bom daí resultará.

Inspirei os alunos a terem mais humor? Sem dúvida que sim. Creio que a maior participação da parte dos alunos nas aulas, só por si, é prova suficiente. Mas estes alunos inspirados não são propriamente os que descrevi no capítulo da metodologia. Sim, houve alguns alunos mais tímidos que se libertaram mais, mas também houve o oposto. Para já, algumas alunas de uma certa turma nem se aqueceram nem se arrefeceram, o que não espanta se tivermos em conta o nível de atenção que prestavam às aulas, mas houve um certo aluno que desde o início do ano até foi sempre o excluído da turma. Não porque a turma o rejeitasse, mas porque ele próprio não se queria integrar. Tentei ‘inspirá-lo’ a criar relações com o resto da turma ao apelar um pouco mais à sua participação nas minhas aulas, mas rapidamente me apercebi de que não iria ser bem-sucedido. Mas o caso de outros alunos foi espetacular. Era impressionante a diferença que alguns alunos exibiam entre a sua postura fora da sala de aula, e a sua postura quando a aula começava, e ainda mais quando se envolviam em atividades como os teatros ou as apresentações dos trabalhos de casa. Sei que esta questão do humor não vai fazer milagres, mas de certo haverá imensas situações em que pode fazer a diferença.

O equilíbrio entre o uso do humor e a transmissão cientificamente rigorosa das várias matérias esteve sempre presente. Tinha sempre o cuidado de certificar-me que nenhum aspeto ou conceito ficava mal explorado ou explicado só para ter uma oportunidade para fazer uma piada ou algo do género. O que costumo fazer é recorrer à comicidade para fazer da explicação algo mais interessante e excitante. Se alguma vez

dei a entender o contrário não foi por causa de querer usar o humor, mas sim devido a fragilidades científicas que eu pudesse ter. Por sua vez, uma grande percentagem de alunos, por volta de metade, conseguiu incorporar este equilíbrio nos seus trabalhos escolares, tal como pude verificar a propósito da Fase II. Mas acredito que se tivesse tido mais tempo, conseguiria levar este equilíbrio a todos os alunos (ou pelo menos a mais de 90%). Contudo, esta falta de tempo é que pode ser considerada a grande desvantagem deste equilíbrio, pois eu sei bem que as aulas que lecionei tiveram de ir para o ‘tempo extra’ (quase todas). Creio que isto se deve ao facto de, com este tipo de aulas, o cumprimento dos planos ficar muito mais dependente das ações dos alunos (que não têm conhecimento destes planos) do que do próprio professor. Por isso, se tentar fazer uma experiência idêntica, prepare-se para sacrificar algumas matérias, ou então encontrar uma solução que eu ainda não encontrei, que obviamente exclua reduzir ao humor. Sim, estou a confessar-lhe que privilegio o uso do humor ao cumprimento dos planos anuais, mas não significa que não esteja à procura de uma solução, porque estou. O problema é que ainda não a encontrei. Se a encontrar, é fazer favor de me contactar. Gostava imenso de ouvir a sua solução.

Por fim, preciso de lhe dizer se o quinto sub-objetivo foi cumprido. Se leu o capítulo dos inquéritos (e espero bem que sim, porque caso contrário, porque saltar esse capítulo à frente?) não preciso de o fazer.

Acrescentaria apenas mais duas observações que acredito serem importantes apontar. Primeiro. Durante este ano inteiro tive sempre cuidado com um aspeto: nunca ser repetitivo. Como verificou, as minhas aulas possuíam momentos humorísticos planeados, mas dei-me ao cuidado de nunca repetir o mesmo momento na mesma turma, podia repeti-lo em turmas diferentes, mas nunca na mesma. Não deve ser difícil perceber porquê. Se quiser realizar uma experiência idêntica, pode ter a sua piada recorrente, como é o caso da minha épica localização temporal, mas tenha cuidado para não repetir mais do que duas ou três vezes o mesmo momento humorístico, porque senão estará a anular o principal propósito desta experiência.

Segundo, e mais importante. Apesar de o humor não abranger apenas questões ligadas ao riso, o principal método de cultivo do humor na sala de aula foi o riso. Ora, eu gostava de lhe dar a conhecer a definição que um programa humorístico (entenda-se humorístico como a tradicional perceção que temos da palavra), exibido no canal *SIC Radical* de nome *Very Typical* criado por Rui Sinel de Cordes, atribui à palavra humor:

*“Este é um programa de humor. Lembramos que o humor é uma linguagem que recorre a exageros, preconceitos e demais liberdades e criatividade. O conteúdo que se segue não deve portanto ser lido, visto ou apreendido de forma literal.”*

É verdade, não é? Todos nós sabemos que muitas das piadas mais eficazes a desmanchar-nos a rir são piadas homofóbicas, racistas, machistas, etc., e que muitas vezes (senão sempre) pretendem gozar com o mal dos outros. No entanto ninguém as leva a sério a não ser aqueles que literalmente não têm sentido de humor. Com isto quero dizer que sim, fiz piadas deste género durante as minhas aulas mais do que uma vez, e muitas vezes na sequência de piadas que os próprios alunos fizeram. Vai dizer que isso é errado, que é preconceituoso e cultiva nos alunos uma mentalidade retrógrada? É claro que não! Para já, tal como todos os outros seres vivos neste planeta, somos naturalmente preconceituosos. Segundo, tal como já referi com base nas palavras de Georges Minois, e até mesmo outros autores que li como James Martin na sua obra *Deus Ri: Alegria, Humor e Riso na Vida Espiritual*, o humor e o riso são uma das principais armas capazes de destruir barreiras de comunicação e entendimento, pois fazem-nos aperceber do que há mais de ridículo nos outros, mas acima de tudo, em nós próprios. Os alunos com quem costumava fazer mais regularmente este tipo de piadas eram alunos que tão depressa estavam a falar mal dos judeus e dos árabes como deles próprios. Por isso, e também desde que ninguém se revele ofendido, não há razão para impedir este tipo de piadas. Também não digo para só fazer este tipo de piadas. Digo que se a oportunidade surgir, ou se um aluno fizer uma, não há razão para as censurar. Se vossa excelência der aulas, não tenha medo de fazer piadas destas (mas também não as faça em exagero), porque tal como Rui Sinel de Cordes transmite com a sua definição, ninguém vai nem deve levar a piada de forma literal.

Para terminar este martírio, reforço que esta experiência de motivar os alunos para as aulas através do uso do humor foi um completo sucesso (ou pelo menos quase completo). Teve as suas grandes vantagens, mas também os seus problemas, e acredito que existem muitas outras vantagens e muitos outros problemas que apenas um ano de estágio não deu tempo para descobrir. No entanto, também sei que a experiência não foi conduzida da forma mais perfeita possível, tenho a certeza que houve muitos aspetos que foram mal praticados ou não eram dos mais apropriados. Mas, se de facto esta temática é inédita e uma novidade para o contexto em que foi aplicada, espero que este relatório sirva de inspiração para alguém que queira realizar uma experiência idêntica no futuro e consiga corrigir erros que cometi. Mas se não conseguir inspirar ninguém, acabo com o

seguinte. As recompensas que obtive com a concretização desta experiência, e refiro-me exclusivamente à relação que criei com os alunos, são de tal forma enriquecedoras e motivadoras, que mesmo que ninguém se inspire para tentar resolver os problemas e erros que não evitei, eu próprio terei tempo para encontrar as soluções, porque uma experiência destas é um tipo de experiência que vale a pena não só aplicar durante um ano de estágio, mas também durante toda a carreira como professor.

## Bibliografia

- Ferreira, I. (2016). *Criatividade nos Museus: Espaços Entre e Elementos de Mediação*. Edições Caleidoscópio.

- Fischler, C., André, C., Luminet, O., Scherer, K., & Dortier, J.-F. (Maio de 2006). Les émotions donnent-elles sens à la vie? *Sciences Humaines*, pp. 29-47.

- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos: Estratégias para uma Educação de Afectos*. Edições ASA.

Kundera, M. (2015). *O Livro do Riso e do Esquecimento*. Publicações Dom Quixote.

- Marcos, M. L. (Maio de 2014). L'humour et la communication. Le lien entre émotions et cognition. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, pp. 1-7.

- Martin, J. (2011). *Deus Ri: Alegria, Humor e Riso na Vida Espiritual*. Publicações Sinais de Fogo.

- Minois, G. (2007). *História do Riso e do Escárnio*. Editorial Teorema.

# Anexos

## Anexo 1: Guião para Representação da Guerra da Independência em Portugal

**ATENÇÃO:** Tu já deves ter percebido o que vais fazer com isto, não é? Então pronto, estamos esclarecidos. Apenas te peço que dê uma leitura prévia e em silêncio ao que se segue. Basta leres com atenção e fazeres o que é pedido, que tudo correrá bem.  
(Ah! E não te preocupes em seguir à risca o texto.)

**José António Ribadouro:**

- E assim despedimo-nos de sua excelência nossa majestade El-Rei D. Fernando, o nono monarca português que ficará para a História como *O Formoso*. Apesar de os seus últimos anos de reinado não terem sido dos melhores, todos se recordarão dos grandes feitos d'*O Formoso*. Que Deus o tenha.

**D. Leonor Teles (triste e chorosa):**

- Ai o meu Nandinho! Porque é que nos abandonaste!? Eras tão novo...

**D. Beatriz (triste e chorosa):**

- O meu Papi! Logo agora que ele me ia dar um pónei no aniversário...

**D. Leonor e D. Beatriz choram em conjunto.**

**José Ribadouro:**

- Bem. Agora está na altura de encontrar um herdeiro. Esteves, quem é o filho mais velho de D. Fernando?

**Esteves Ribadouro:**

- É o infante D. Pedro.

**José Ribadouro:**

- E por onde é que ele anda?

**Esteves Ribadouro:**

- Na cova.

**José Ribadouro:**

- E o segundo mais velho?

**Esteves Ribadouro (repreensivo):**

- Pronto, lá está. O pai passa a vida metido no curral no meio das vacas e dos cavalos e depois não sabe o que se passa no resto do reino! Todos os filhos do rei já foram para o caixão! Só resta mesmo aí a D. Beatriz.

**José Ribadouro:**

- Ah! Bem, nesse caso... Desculpe lá, sua majestade D. Beatriz. Eu sei que ainda é muito cedo, mas não acha que já está na altura de encontrar um maridozito?

**D. Beatriz (indignada):**

- E porquê?

**José Ribadouro:**

- Então, é para termos alguém que governe o reino.

**D. Beatriz (indignada):**

- Porquê? Não posso governar sozinha?

**José Ribadouro e Esteves Ribadouro trocam olhares. Após a troca, entram num riso desenfreado que muito dificilmente tentam conter.**

**José Ribadouro (recuperando o fôlego):**

- Claro... Porque não? Uma mulher à frente de um governo faz todo o sentido. Mas bem... Permita-me que lhe dê a sugestão de casar com o meu belo filho, Esteves Ribadouro. Olhe-me só para este magnífico espécime. **(Esteves Ribadouro faz poses de machão)** Diga lá, então, o que acha?

**D. Beatriz (a fazer troça):**

- Longe de mim casar com o herdeiro de uma casa nobre de terceira. Até o meu criado é mais rico que vós.

**Esteves Ribadouro entra numa profunda depressão e esconde-se atrás do pai.**

**José Ribadouro:**

- Pronto, se assim o acha... Então e que tal o herdeiro da casa de Bragança?

**D. Beatriz (a fazer troça):**

- Chiça! Até o meu cão é mais bonito!

**Esteves Ribadouro:**

- E o filho dos Pereira? **(Aponta para um elemento da turma)**

**D. Beatriz (a fazer troça):**

- Para palhaços já tenho os bobos da corte...

**D. Leonor (indignada e enraivecida) intervém de rompante:**

- Mas vocês, pobres ignorantes, não sabem que a minha filha já é casada!? E com um homem muito mais rico e jeitoso do que essas amostras de masculinidade que tentaram impingir à minha pobre filha!

**José Ribadouro e Esteves Ribadouro trocam olhares em espanto.**

**José Ribadouro e Esteves Ribadouro (espantados):**

- Jura! Com quem?!

**D. Beatriz (chamando por alguém):**

- Ó JoJo!

**João de Castela dirige-se para D. Beatriz e D. Leonor num estilo machão ao ritmo de uma música igualmente machona.**

- Alguém chamou por um verdadeiro homem muito quente?

- Mas você é o rei de Castela!

- Sim! E em breve serei também rei de Portugal! Assim que a minha BiBi subir ao trono. Não é assim, minha BiBizinha? **(Dá as mãos com D. Beatriz)**

- É sim, meu JoJo. **(D. Beatriz e João de Castela fingem dar uns beijinhos)**

- Ó Esteves. Tu que sabes fazer contas faz-me lá esta conta. Único herdeiro ao trono é uma mulher. Mais o seu marido ser um castelhano, que por acaso também é rei lá da terra deles, é igual a quê?

- É igual a que o rei português também é o rei castelhano.

- Então isso significa que... **(José Ribadouro faz cara de traumatizado)**

- Ai! O que foi, meu pai?! O que é que significa?!

- Que perderemos a independência para os castelhanos!

[illegible]

**Esteves Ribadouro (enraivecido):**

- Se vocês pensam que nos vão roubar a independência pela qual tão arduamente lutamos, estão enganados! Nem que isso nos atire para uma guerra, lutaremos até ao último português! Pois lembrem-se: THIS IS SPARTA! (**breve pausa**) Espera, isso não está bem... Deixa-me reformular: ISTO É PORTUGAL!

- Pois preparem-se cães miseráveis, pois daqui a uns mesitos estarei aqui outra vez para dar cabo de vós e reclamar aquilo que é meu por direito!

**João de Castela e companhia refugia-se.**

- Mas agora é preciso arranjar alguém que lidere os exércitos portugueses, como também seja próprio para ocupar o trono nacional. Tem de ser alguém digno, de sangue azul e que todo o povo português apoie. Já sei! Esse alguém pode ser...

**Esteves Ribadouro interrompe bruscamente:**



- Eu! Digam lá, povo português! Sou ou não sou digno de ser o vosso novo rei!? (espera-se pela reação da turma)

**José Ribadouro:**

- Não, não é assim! Tem que ser alguém que tenha sangue real nas veias. Mas assim eu não estou a ver ninguém...

**José Ribadouro e Esteves Ribadouro meditam no assunto.**

**Esteves Ribadouro (feliz com a sua descoberta):**

- Já sei! Eu tenho um amigo meu que anda metido naquela ordem de cavaleiros que querem ser padres, a Ordem de São Bento de Avis! Ele chama-se João e é filho bastardo do pai de D. Fernando, sua majestade El-Rei D. Pedro I, *O Justiceiro*!

**José Ribadouro:**

- Espetacular! Vamos lá ter ele, então!

**José Ribadouro e Esteves Ribadouro dirigem-se para D. João I.**

**Esteves Ribadouro (apressado):**

- João! Temos uma proposta para te fazer!

**José Ribadouro:**

- Sim! Nós gostaríamos que...

**D. João I (calmíssimo) interrompe José Ribadouro:**

- Calma, meus irmãos. Como é bom ver-vos. Mas primeiro, oremos.

**D. João I fecha os olhos e começa a orar silenciosamente, enquanto José e Esteves Ribadouro aguardam impacientemente em silêncio.**

**D. João I (calmíssimo):**

- Pronto, meus irmãos, digam-me o que desejam. Querem-se confessar?

**Esteves Ribadouro:**

- O quê? Não! Nós queremos que tu lideres os exércitos portugueses numa guerra contra os castelhanos pela nossa independência! E quando vencermos, serás rei! Mas há um problema. Isso significa que vais ter de abandonar aqui a vida de aspirante a padre...

**D. João I olha muito vagarosamente para José e Esteves, mas depois.**

**D. João I (exaltado e ansioso):**

- Então estamos à espera de quê! Vamos lá! Eu mal sabia onde me ia meter quando vim para aqui! Quero é ir embora! Vamos lá!

**João de Castela:**

- Adivinhem quem está de volta, seus malditos portugueses! E não tencionamos ir embora de mãos a abanar!

**José Ribadouro:**

- Pois tome lá uma informação de última hora! Arranjamos alguém que é muito mais digno para ocupar o nosso trono do que vossa horrorosidade!

**D. João I e João de Castela (um para o outro):**

- Vou arrasar contigo!

**D. João I e João de Castela aproximam-se lentamente para um cara a cara, ao som de uma música apropriada.**

**João de Castela (ameaçador):**

- Depois de te derrotar, vou-te cortar a cabeça e pendurá-la por cima do meu novo trono.

**D. João I (desafiante):**

- E eu vou usar uma esfregona para limpar o chão... Com o vosso sangue!

**Todos mantêm-se nas suas posições paralisados até o Professor acabar a sua explicação para a turma.**

**Inglaterra (a fazer de emplastro) dirige-se para a beira de D. João I e pergunta com um grande sorriso na cara:**

- Alguém disse “Aliada de longa data que nos próximos 500 anos comportar-se-á mais como inimiga do que aliada”?

**Todos:**

- Não.

**Inglaterra entristece e vai embora. Mas D. João I impede a sua retirada dizendo:**

- Calma lá, velha amiga! Já que estás aqui podias ajudar-nos com este problemazito. **(muda para um tom medroso)** É que se eu os enfrentar sozinho acabarei a servir como decoração de mobília...

**João de Castela engole em seco perante a aliança:**

- BiBizinha? Sogrinha? Alguém? Ajuda? **(D. Beatriz e D. Leonor prontamente negam a ajuda)**

**Tudo termina com D. João I e Inglaterra a espancarem João de Castela. Lembrem-se que isto é a fingir! Logo não há cá nada de espancamentos a sério!**

## **Anexo 2: Exemplo para o T.P.C. da Fase II do 10º**

### **Ano**

Tarraconensis, 25º dia do mês de Juno do ano de 418 da era de César (e não daquele dito “messias”)

O meu nome é Maximus Decimus Meridius, e sou... bem... era um tribuno das legiões destacadas para a região central da província. Uma região com um calor impossível durante o mês de Augusto.

Lembro-me de o meu pai me dizer que eu nasci sob o desígnio do próprio Marte, e que estava destinado a grandes feitos. Para minha infelicidade, isto já pouca importância tinha desde que aquele judeu foi crucificado. Já são poucos aqueles que ainda acreditam nos deuses de outrora. Já não há respeito pelos antigos...

Mas consegui chegar a tribuno com apenas 23 anos de idade. Um cargo que desempenhei com orgulho e eficiência durante 10 anos. Acontece que o imperador Valentiniano destituiu-me após eu reivindicar os interesses da minha terra. Essa amostra de imperador que mal sabe governar e que berra com a mãe esqueceu-se de que a Tarraconensis é muito mais do que a cidade portuária de Barcino. É bem feita que agora esteja a ver o seu império pelo buraco da sua cova.

Mas voltei a desempenhar funções (oficiosamente) quando as minhas legiões me pediram liderança aquando das invasões. Ouvi dizer que as invasões começaram pelo avanço que um povo do Leste longínquo, denominados de Hunos, fez sobre os germanos. Os Hunos eram conhecidos pela sua mestria a montar e a combater a cavalo, segunda para ninguém. Os germanos até diziam que pensavam lutar contra centauros! Assim já percebo porque preferiram avançar sobre nós do que ripostar contra os Hunos. Mas ainda estou incrédulo ao saber que alguns germanos (os Suevos e os Alanos) conseguiram chegar até aqui. As relações entre pretores e imperadores ainda deve ser amarga. Mas nós conseguimos lidar com os Suevos e os Alanos, o problema apareceu mais tarde na forma dos Vândalos. Nunca vi excelente estratégia como aquele Genserico, ele dizimou as minhas tropas, e se não fosse suficiente, ainda ordenou ataques às nossas populações, às nossas famílias. Mesmo que pedisse ajuda nós não a teríamos. Todo o império estava em guerra. A verdade é que eles ganharam e como castigo, eles... eles... obrigaram-me a assistir à degolação da minha família! Eles agora planeiam avançar sobre Cartago e se conseguirem, no estado em que o império está, será o fim do Império Romano do Ocidente.

Mas quer o império caia quer não, juro por Júpiter que arrancarei a cabeça dos ombros daquele maldito coxo bárbaro de nome Genserico!

## **Anexo 3: Exemplo para T.P.C. da Fase II do 9º Ano**

Isto é uma pouca vergonha! É que já não se admite!

O meu nome é José António Inácio Zacarias e sou um operário da empresa Conservas Frescas aqui no Porto. Em seguida, apresento o meu protesto a este regime a que chama de República.

Quer dizer, eu começo a trabalhar aos 12 anos de idade (o que já é um bocadinho tarde, pois filho de gente decente começa, pelo menos, aos 10) ainda no tempo da Monarquia. Mas para infelicidade minha, o início da minha vida profissional coincidiu com a bancarrota de 92, que com a consequente pauta alfandegária, puseram-me a trabalhar 14 horas por dia! Eu entrava às 10 horas da manhã para sair às 2 da manhã, e ainda ter que andar 1 hora até casa! Tudo por 5 tostões ao final do mês!

Por isso, não foi de admirar que eu, o meu querido paizinho, a minha querida mãezinha, e os meus 14 irmãos e irmãs fôssemos apoiar os republicanos quando eles disseram que iam mudar isto tudo. Lembro-me que até fomos assistir a um comício em Lisboa, e o sítio estava atulhado de gente como nós. Mas bem, nós ficamos todos contentes quando soubemos que os republicanos derrubaram o regime em 1910 e instauraram a República, e ainda mais felizes ficamos quando disseram que nos iam pôr a trabalhar menos por mais!

Mas isto já foi há 10 anos. Estamos agora em 1920 e eu continuo a entrar às 10 da manhã e a sair às 2 da noite pelos mesmos 5 tostões! Isto tudo porque aqueles incapazes que estão metidos no Parlamento, em vez de aprovarem leis, andam sempre a discutir e a chamar nomes às mães uns dos outros! E pronto, lá está, o país anda sem governo. Pobre de mim que saio às 2 da manhã do trabalho, sendo já várias vezes que, a caminho de casa, encontro um grupo de bêbados a testar as espingardas às 3 da madrugada! E ninguém faz nada! E o pior foi a guerra! Antes, com o que ganho num dia, dava para ir à mercearia do Senhor Joaquim e sair de lá com um bacalhau, um quilo de batatas, e uma garrafinha de azeite. Mas agora, com a mesma quantia, já vou com sorte se sair de lá só com a cabeça do bacalhau, duas batatas, e uma colher de azeite! Minha santa! A que nós chegámos!

Pelo menos, agora tenho direito a um dia de folga por semana, e os meus 20 filhotes já não têm que começar a trabalhar tão cedo. Agora têm que ir para a escola, o que é bom para eles.

Mas seja como for, isto é uma pouca vergonha, isto não se admite! Não há dinheiro, não há lei, não há governo, não há nada! Já não quero saber se são republicanos ou monárquicos que estão no poder, eu só quero que aquele conjunto de cepos em forma de

gente saia do poder e dê lugar a alguém capaz! Credo! Até acho que aqueles bêbados que encontro à saída do trabalho faziam melhor trabalho...

## Anexo 4: Inquérito (Exemplo do 7º Ano)



### INQUÉRITO

- No âmbito da realização de um relatório de estágio, gostava de te pedir o favor de preencher o inquérito que se segue referente às aulas lecionadas pelo professor estagiário Hugo.
- Peço-te que leias com calma e atenção cada uma das perguntas, e que respondas com toda a sinceridade.
- Garanto-te que este inquérito será preenchido e analisado sob os princípios do máximo sigilo e anonimato.

#### 1. Género

☐ Feminino      ☐ Masculino

#### 2. Idade

Idade: \_\_\_\_\_

#### 3. Dos seguintes temas, assinala aqueles que foram lecionados pelo professor estagiário Hugo à tua turma.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Antigo Egito            | <input type="checkbox"/> Expansão Muçulmana         |
| <input type="checkbox"/> Mitologia Grega         | <input type="checkbox"/> Formação de Portugal       |
| <input type="checkbox"/> Queda do Império Romano | <input type="checkbox"/> Crise dos Séculos XIV e XV |

#### 4. Consideras que as aulas lecionadas pelo professor estagiário Hugo à tua turma apresentaram algum(ns) aspeto(s) que as distinga do que consideras como uma “aula normal de História”?

☐ Sim      ☐ Não

Se respondeste “Não”, avança para a questão 7.

**Se respondeste “Sim”, por favor continua a preencher o inquérito.**

**4.1. Como caracterizarias esse(s) aspeto(s)?**

R.: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Achas que esse(s) aspeto(s) te ajudou a ter mais interesse pelas aulas de História?**

☐ Sim      ☐ Não

**5.1. Justifica a tua resposta.**

R.: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Achas que esse(s) aspeto(s) te ajudou a compreender melhor a matéria de História?**

☐ Sim      ☐ Não

**6.1. Justifica a tua resposta.**

R.: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Gostaste da experiência de assistir às aulas do professor estagiário Hugo?**

☐ Sim      ☐ Não

**7.1. Justifica a sua resposta.**

R.: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Agradeço a tua disponibilidade para preencher este inquérito. Reforço as indicações no início do inquérito. Espero que o resto do ano te corra bem e boa sorte para o teu futuro. Para terminar, despeço-me com amizade.**